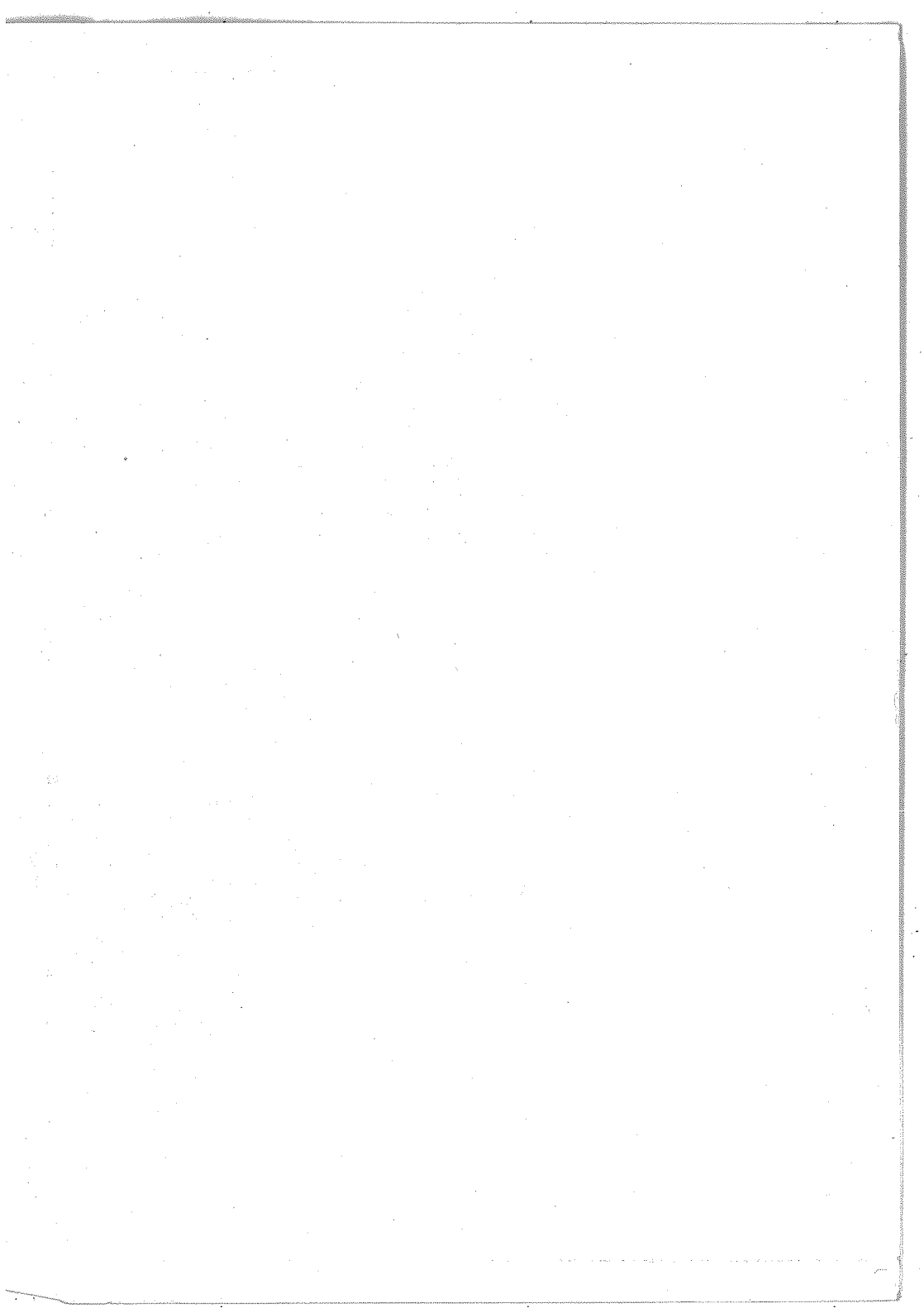


# Potsdamer Modell der Lehrerbildung



**Universität Potsdam**

**Potsdamer Modell der Lehrerbildung**

# Universität Potsdam

## Potsdamer Modell der Lehrerbildung

vorgelegt von der Strukturkommission Lehrerbildung  
des Gründungssenats der Universität Potsdam

Die Universität Potsdam ist durch das Gesetz über die Hochschulen des Landes Brandenburg vom 24. Juni 1991 und durch Rechtsverordnung vom 4. Juli 1991 mit Wirkung vom 15. Juli 1991 gegründet worden. Damit hatte die Brandenburgische Landeshochschule zu bestehen aufgehört. Ihre Aufgaben wurden der Universität Potsdam übertragen. Die Universität Potsdam wird als einzige Hochschule im Lande Brandenburg für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten und -stufen zuständig sein. Die Lehrerbildung gehört daher zu den besonderen Aufgaben der Universität Potsdam. In der vorläufigen Denkschrift zur Gründung der Universität heißt es: "Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung zielt mit einer integrierten und stufenübergreifenden Ausbildung auf die Professionalisierung des Lehrerberufes und damit auf eine psychologisch fundierte Befähigung zur Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten und Handlungskompetenzen" (S. 3). Die hier vorgelegte Denkschrift enthält die Begründungen und die spezifischen Strukturmerkmale des Potsdamer Modells der Lehrerbildung.

Die Denkschrift dient unterschiedlichen Zwecken, denen verschiedene Abschnitte gewidmet sind:

Der erste Teil enthält in pointierter Zusammenfassung die wichtigsten Grundsätze und Strukturmerkmale der Lehrerbildung an der Universität Potsdam und dient damit der schnellen Orientierung über die Grundzüge des Potsdamer Modells (S. 6-10).

Die Teile 2 und 3 (sowie 4.1) informieren über die historische und demografische Ausgangslage. Teil 4 erläutert ansonsten den Aufbau des Potsdamer Modells und formuliert damit Vorgaben für Beschlüsse der Universitätsgremien und Rahmenregelungen der betreffenden Ministerien. Dieser Teil (S. 19-41) enthält folglich die Substanz des Modells.

Teile 5 und 6 behandeln im Blick auf die inhaltlichen Intentionen des Modells die Vorgaben für die Etablierung eines den formulierten Aufgaben entsprechenden Lehrkörpers sowie einer Infrastruktur, die dem Modell in Forschung, Lehre und Studium gerecht werden kann.

Die Teile 7 und 8 beschreiben, insbesondere im Hinblick auf Erwartungen an das Fach Pädagogik, die weiteren Aufgaben der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam mit den ge-

genwärtigen Möglichkeiten und Grenzen ihres personellen Ausbaus sowie diejenigen Aspekte und Bereiche der Lehrerbildung, in denen zum gegenwärtigen Zeitpunkt Struktur- und Inhaltsaussagen nicht möglich erscheinen oder strittig sind.

Die teilweise unterschiedlichen Funktionen und Adressaten der verschiedenen Teile der Denkschrift bedingen, daß gewisse Überschneidungen und Wiederholungen nicht ganz zu vermeiden waren.

Der Kommission gehörten als ordentliche Mitglieder an Frau Professor Kirsch (Potsdam) und Frau Erbach (Aspirantin, Potsdam) sowie die Herren Professoren Edelstein (Berlin), Herrmann (Tübingen), Lompscher (Berlin), Oser (Fribourg), Thiem (Potsdam) und Herr Dr. Pecher (Potsdam) als Vertreter des Mittelbaus an. Herr Doz. Dr. Wyschkon (Potsdam) nahm regelmäßig an den Sitzungen teil, desgleichen in der Endphase der Kommissionberatungen Herr Akad.Dir. Thomann vom brandenburgischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur. Herr Professor Oser konnte aufgrund unvorhergesehener Verpflichtungen nur an der Ausarbeitung der Grundkonzeption des Potsdamer Modells mitwirken. Neben den regulären Kommissionsitzungen haben zahlreiche Expertengespräche stattgefunden. Der Gründungssenat und der Minister für Wissenschaft, Forschung und Kultur wurden regelmäßig informiert. Der Gründungssenat unterstützte den Aufbau der Erziehungswissenschaft durch zustimmende Beschlüsse zu den ersten Strukturüberlegungen der künftigen Lehrerbildung bereits im Herbst 1991.

Alle Kommissionsmitglieder haben zu der hier vorgelegten Denkschrift in den Beratungen aktiv beigetragen. Die Ausarbeitung der Denkschrift, deren Endredaktion den beiden Kommissionsvorsitzenden oblag, wäre ohne schriftliche Diskussionsvorlagen und Ausarbeitungen der meisten Kommissionsmitglieder nicht möglich gewesen.

Die vorliegende Denkschrift wurde vom Gründungssenat auf seiner Sitzung am 20. August 1992 verabschiedet und der Landesregierung und der Universität als Grundlage der weiteren Planungen und Realisierungsschritte des Potsdamer Modells zugeleitet.

Potsdam, den 1. September 1992

Die Vorsitzenden der Strukturkommission

gez. Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Berlin

gez. Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

**Universität Potsdam**

**Potsdamer Modell der Lehrerbildung**

vorgelegt von der Strukturkommission Lehrerbildung  
des Gründungssenats der Universität Potsdam

## Inhaltsverzeichnis

1.	Grundsätze und Strukturmerkmale des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (Zusammenfassung)	6
2.	Die Ausgangslage in Potsdam	11
3.	Allgemeine Vorgaben für die Neuordnung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam	15
3.1	Ersatzbedarf	15
3.2	Nachqualifizierung	16
4.	Begründung und Struktur des Potsdamer Modells	19
4.1	Zur Tradition der Lehrerbildung in Deutschland	19
4.2	Grundzüge des Potsdamer Modells	21
4.3	Organisation des Studienaufbaus	30
4.4	Bausteine als Grundelemente der Studiengänge für die einzelnen Lehrämter (Das Modulkonzept)	36
4.5	Verbindung der 1. und 2. Ausbildungsphase	38
4.6	Forschung	38
5.	Personelle Grundausrüstung	42
5.1	Die personelle Grundausrüstung des Potsdamer Modells im Bereich der Erziehungswissenschaft	42
5.2	Weiterer Personalbedarf	44
6.	Die organisatorische Einordnung der Lehrerbildung in die Universität Potsdam	46
6.1	Zuordnung zur Philosophischen Fakultät II	46
6.2	Universitäts- und fakultätszentrale Einrichtungen der Lehrerbildung und der Forschung im Bereich der Lehrerbildung	47
7.	Weitere Aufgaben der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam	51
7.1	Fort- und Weiterbildung	51
7.2	Hauptstudium für Lehramt der Sekundarstufe II	51
7.3	Magister-Abschluß	53
7.4	Promotion	53
7.5	Aufbaustudium Beratungslehrer	54
7.6	Aufbaustudium Sonder- und Rehabilitationspädagogik	55
7.7	Zur Frage eines grundständigen Diplomstudiums im Fach Erziehungswissenschaft in der Aufbauphase der Lehrerbildung und des Fachs Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam	55
8.	Ungeklärte Probleme	61
<b>Anhang</b>		63
1	Konzeption der Primarlehrerbildung an der Universität Potsdam	64
2	Aufbau und Struktur der Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Potsdam	72
3	Aufbau und Struktur der Psychologie an der Universität Potsdam	76
Ergänzende Materialien 1 - 8 (Anlagen)		89

## **1. Grundsätze und Strukturmerkmale des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (Zusammenfassung)**

Gemäß dem Schulreformgesetz werden in Brandenburg Stufenlehrämter und stufenübergreifende Lehrämter gebildet. Unabhängig vom jeweiligen Lehramtsabschluß wird der Kern künftiger Studien im lehrerbildenden Bereich für alle Studierenden gleich sein (Komponentenmodell):

- Fachwissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern.
- Die Lernbereiche der Primarstufe, die Fächer in den Sekundarstufen I und II sowie in den beruflichen Fachrichtungen haben unterschiedliche Semesterwochenstundenumfänge. Im Rahmen einer modularen Organisation erhalten sie eine stufendidaktische bzw. lernbereichsspezifische Profilierung (s.u. 4.4). Die fachdidaktische Ausbildung im Rahmen des Fachstudiums hat den Umfang von ca. 10 SWS je Fach.
- Das Studium der psychologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagenfächer hat einen Umfang von ca. 32 SWS. Das Studium der Fachdidaktik (s.o.) soll im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums organisiert werden, da die psychologisch angemessene Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte und Strukturen im Schulfach im Zusammenhang mit der Behandlung der entsprechenden Bereiche und Inhalte der Fachdisziplin erfolgen muß.
- Die schulpraktischen Studien (studienbegleitende und Ferienpraktika) werden inhaltlich und organisatorisch im Blick auf die Abstimmung von Theorie und Praxis mit dem Ziel eines funktionalen Aufbaus der Studien mit dem erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Studium einerseits, den fachdidaktischen Studienanteilen andererseits koordiniert.

Die Komponenten des Kernmodells ergeben 160 SWS (plus Praktika) für eine Regelstudienzeit von 8 Semestern (plus 1 Prüfungssemester). Unabhängig von den quantitativen Festlegungen für die Lehrämter im einzelnen durch die Lehramtsprüfungsordnung ergibt sich eine flexible Anordnung der einzelnen Studienanteile, die das Jahrgangs- und Lehrgangssystem der Potsdamer Diplomaltehrer-Ausbildung ablöst.



## Die Komponenten des Potsdamer Modells

Das Studium der zukünftigen Lehrer soll je nach Schulstufe und Funktion in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang (mit festzulegenden Mindestanforderungen) fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Komponenten verbinden:

- (a) Die *fachwissenschaftliche Komponente* enthält in der Regel zwei Unterrichtsfächer und die dazugehörenden fachdidaktischen Studien im Umfang von etwa 10 SWS je Fach.
- (b) Die *erziehungswissenschaftliche Komponente* umfaßt pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Inhalte: Die Pädagogik liefert systematisches (philosophisches, historisches, lehrplantheoretisches und unterrichtswissenschaftliches) Grundlagenwissen, die Psychologie kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische, differentialpsychologische sowie sozial- und organisationspsychologische Informationen; die Sozialwissenschaften insbesondere soziologische, sozialisationstheoretische und politikwissenschaftliche Beiträge. Dazu sollte eine Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik angeboten werden.
- (c) Den *schulpraktischen Studien* kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das berufsfelderschließende Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende zweite Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das dritte, fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen psychologischen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat.

Der gemeinsame Kern des Studiums aller Lehrerstudenten kann in unterschiedlicher Weise *ergänzt* werden, so daß die stufenspezifischen und stufenübergreifenden Profile der einzelnen Lehrämter entstehen. *Spezialisierungen, Vertiefungen und Ergänzungen* des erziehungswissenschaftlichen und psychologisch-sozialwissenschaftlichen Kernstudiums führen zu wissenschaftlicher Qualifizierung in verschiedenen Bereichen der Schul- und Bildungsforschung und zu wissenschaftlichen Kompetenzen für spezialisierte Funktionen im Schulsystem (z. B. Curriculum-

entwicklung, Schulberatung, Bildungsplanung). Verbindungen zwischen entsprechenden Magisterabschlüssen und Lehramtsstudien sollen möglich sein.

### **Prinzipien des professionsorientierten Studiums**

Das Lehrstudium an der Universität Potsdam soll inhaltlich und strukturell so gestaltet werden, daß Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns, insbesondere am Unterricht, orientiert ist.

Eine zeitgemäße Lehrerbildung muß konstruktiv auf die Schulwirklichkeit und ihre Veränderungen eingehen. Schule ist heute mehr denn je nicht nur ein Ort organisierten Unterrichts und Lernens, sondern - vor allem aufgrund der sozial-strukturellen Veränderung der Familie und ihres Umfeldes, wie aufgrund der ungehemmten Macht der Medien im Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen - oftmals der einzige Lernort für prosoziale Erfahrungen, für die aktive Aneignung der kulturellen Überlieferung und die Entfaltung eigener Kreativität, für die kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen. Die sozialen Belastungen der Familie, nicht zuletzt die Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt, tiefgreifende Veränderungen der Lage von Kindern und Jugendlichen angesichts veränderter sozialer Strukturen und neue Aufgaben multikultureller Integration legen der Schule in wachsendem Maße soziale Betreuungs- und Beratungsfunktionen auf, für die Lehrer herkömmlich nicht vorbereitet sind. Der Lehrerberuf muß folglich neue Dimensionen der Erziehung aufnehmen.

Auch die Schule selbst und ihr Unterrichtsauftrag ist im Wandel begriffen: die Revision der Curricula im Blick auf das wissenschaftliche Weltbild, ebenso aber im Blick auf psychologische Angemessenheit; der Aufbau einer schülerzentrierten und auf die Entwicklung des denkenden Lernens gerichteten didaktischen und unterrichtsmethodischen Expertise im Einklang mit neueren unterrichtswissenschaftlichen und motivationspsychologischen Erkenntnissen; die Notwendigkeit sozialpsychologisch gebotener flexibler Organisationsformen im Unterricht, um bei einer immer größeren Bandbreite von Fähigkeiten, Neigungen und sozialen Lernvoraussetzungen zugleich den Ertrag des Lernens und die Gruppenintegration zu sichern: all dies fordert von Lehrern wie Administratoren den Sachverstand, die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich auf weitreichende Änderungen des Lehrerberufs in Struktur und Funktion einzustellen und sich konstruktiv an ihrer Ausgestaltung zu beteiligen. Daraus resultiert bereits heute schon eine Struktur- und Funktionskrise eines ganzen Berufsstandes, auf die Berufsvorbereitung und Fort- und Weiterbildung aktiv reagieren müssen.

Den gestiegenen Anforderungen im Berufsfeld entsprechen die Prinzipien der Potsdamer Lehrerbildung:

- Wissenschaftlichkeit in allen Teilbereichen der Ausbildung;
- psychologische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundlegung der verschiedenen beruflichen Handlungskompetenzen;
- funktionale Verflechtung und gleichmäßige Gewichtung aller Studienanteile;
- Integration von Theorie und Praxis.

### Realisierungsbedingungen des Potsdamer Modells

Die Implementierung und Verwirklichung dieser Prinzipien erfordert die Beachtung folgender Gesichtspunkte:

(1) Das Studium muß auf das *professionelle Handeln des Lehrers*, insbesondere das unterrichtliche Handeln, bezogen sein. Dieser notwendige Bezug darf jedoch nicht zu einer vordergründigen und wissenschaftlich verkürzten Praxisorientierung führen. Die Festlegung von Ausbildungsinhalten und somit die inhaltliche Gestaltung von Lehre und Studium müssen sowohl nach Kriterien der beruflichen Praxis als auch nach Kriterien der Wissenschaft erfolgen.

(2) Im Studium der zukünftigen Lehrer muß mit dem *Wissen über fachliche Inhalte und Strukturen* ein wissenschaftlich fundiertes und anwendungsfähiges *Wissen über die alters- und entwicklungsangemessene Vermittlung* dieser Inhalte und Strukturen an Schüler unterschiedlicher kognitiver, sozialer und motivationaler Voraussetzungen korrespondieren.

(3) Die fachwissenschaftliche Komponente des Studiums soll folglich um die Komponenten eines psychologisch, insbesondere kognitionswissenschaftlich, sowie sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten Wissens ergänzt werden, das theoretisch wie praktisch auf die didaktische *Aufgabe des Lehrers* bezogen ist. Diese Komponente soll an der Universität Potsdam - auch unter Beteiligung der Studierenden - forschungsintensiv entwickelt werden. Zur Unterstützung einer solchen Entwicklung wird ein unterrichtswissenschaftliches Institut für Lern- und Lehrforschung gegründet, in dessen Rahmen auch Lehramtsstudenten an Projekten mitarbeiten und ihre Examensarbeiten schreiben können.

(4) Die professionsbezogenen Komponenten enthalten indessen über didaktische Erkenntnisse und Fertigkeiten hinaus *theoretisch orientierende, kritisch-reflexive und kontext-erhellende Elemente*, die eine Aufklärung der Bildungsprozesse selbst, ihrer sozialen und psychologischen Bedingungen und der Stellung des Lehrers darin zum Ziel haben. In diesem Aufklärungsprozeß übernehmen die Sozialwissenschaften eine zentrale Funktion.

(5) Die einzelnen Komponenten - psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien - sollen so eng wie möglich aufeinander bezogen sein; die *schulpraktischen Studien* dienen dabei als *studienleitendes Element*.

(6) Die verschiedenen Komponenten der Lehrerausbildung werden nicht in Jahrgangs- oder Semesterblöcken angeboten, sondern sind über alle Phasen des Studiums verfügbar. Dies gilt auch für das psychologische und das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studium, das nach dem *Bausteinprinzip* durch verschiedene Module repräsentiert wird, die mit bestimmten Einschränkungen von den Studierenden frei zusammengestellt werden können. Die *Bildung von individuellen Studienschwerpunkten* wird dadurch gefördert: die Studierenden haben die Möglichkeit, ihr Studium unter angemessener Berücksichtigung der Sachlogik handlungsorientierender Ausbildung in essentiellen Kompetenzbereichen variabel zu gestalten.

(7) Studienleitendes Element aller Lehramtsstudiengänge sind *schulpraktische Studien*: sie dienen der Orientierung, der Erprobung, der Reflexion und Strukturierung des Studiums. Dabei sollen sie nicht einer vorweggenommenen Einübung in "normalen" Unterricht dienen. Ziel der schulpraktischen Studien der 1. Phase ist vielmehr die Erarbeitung und die Diskussion unterrichtlicher Kleinformen und besonderer Unterrichtsarrangements und der Aufbau praxissicher erprobter Handlungsfähigkeiten, auf deren Grundlage in der 2. Phase der Lehrerausbildung alltagstaugliche Fertigkeiten für den selbständig unterrichtenden Lehrer weiterentwickelt werden können. Diese konstruktive Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase macht eine funktionsgerechte Verflechtung zwischen der Universität und den Studienseminaren notwendig.

(8) Die 1. und 2. Ausbildungsphase sollen folglich eng aufeinander bezogen werden. Bereits in der 1. Phase soll eine ausreichende Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung hergestellt werden. Auch in der 2. Phase sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, im Blick auf eine Vertiefung in den Grundlagenfächern die Kooperation zwischen Studienseminaren und Universität durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

Die Einzelheiten des Potsdamer Modells werden in Abschnitt 4 dieser Denkschrift detaillierter ausgeführt.

## 2. Die Ausgangslage in Potsdam

Seit der Gründung der Brandenburgischen Landeshochschule Potsdam im Jahre 1948 (später umbenannt in Pädagogische Hochschule "Karl Liebknecht", nach der Wende im Jahre 1990 wieder umgegründet in die Brandenburgische Landeshochschule) bildete die Ausbildung von Lehrern für die Klassen 5 bis 12 in fast allen Fächern einen Schwerpunkt. Die Ausbildung in Pädagogik und Psychologie war obligatorischer Bestandteil dieser Ausbildung. Die Zielsetzung der Ausbildung drückte sich nicht nur im vorgeschriebenen Umfang (ca. 16 bis 20 SWS), sondern auch in der durchgängigen Verbindung von Theorie und Praxis aus. Dazu gehörten ein pädagogisch-psychologisches Praktikum und ein psychodiagnostisches Praktikum, teilweise koordiniert mit den fachdidaktischen Praktika. Vorlesungen und Seminare waren freilich durch zentrale Lehrprogramme in Pädagogik und Psychologie hinsichtlich Inhalt und Umfang bis hin zur Stundenaufteilung reglementiert vorgegeben.

Besonders interessierten Studierenden wurde die Möglichkeit eines vertiefenden Studiums (3-4 SWS über 4 Semester) gegeben, das die Anfertigung einer Diplomarbeit in Pädagogik oder Psychologie einschloß. Diese Arbeiten sollten einen Beitrag zu Forschungsprojekten leisten, insbesondere zu empirischen Untersuchungen. So wurden einerseits Aufgaben des "Zentralen Plans der pädagogischen Forschung" erfüllt und andererseits eine dauerhafte Verbindung von Lehre und Forschung hergestellt.

Einen Überblick über den Aufbau des erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Studiums aller Lehramtsstudenten in der einphasig-fünfstufigen Hochschulausbildung gibt Abbildung 1, in der auch die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und Praktika aufgeführt sind. Zu beachten ist, daß noch eine fachwissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern sowie eine obligatorische Ausbildung in Grundlagen des Marxismus-Leninismus hinzukam.

Abbildung 1: **Strukturmodell (1982) der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudienablauf des Diplomehrerstudiums**

Sem.	Pädagogik	Praktika	Psychologie	Fachdidaktiken
1	Geschichte der Erziehung (2)			
2	Grundlagen der Pädagogik (2)	Ferienlagerpraktikum	Allgemeine und Persönlichkeitspsychologie (2)	
3	Erziehungstheorie und Erziehungsmethodik (2)	Schulpraktische Übungen (10x5 Std.) 50 Stunden theoretische Einführung, Hospitation	Entwicklungspsychologie (2)	
4	Allgemeine Didaktik(2)	und Auswertung zu 10 übergreifenden Fragestellungen Päd./Psych.	Lern-/Erziehungspsychologie/Lern- und Verhaltensstörungen (2)	
Zwischenprüfung				
5	wahlweise-obligatorische Ausbildung (180 Std. <sup>1</sup> . Vorlesung/Seminare) -	diagnostisches Praktikum gekoppelt mit den schulpraktischen Übungen der Fachdidaktiken	Psychodiagnostik(2) wahlweise-obligatorische Ausbildung (180 Std. <sup>1</sup> Vorlesung/Seminare) - ab 5. Sem.	theoretische Lehrveranstaltungen Schulpraktische Übungen (30 Unterrichtsstunden)
6			Hauptprüfung (am Ende des Sem.)	30 Std. Auswertung - zusätzlich wahlw.-obligatorische Ausbildung (180 Std. <sup>1</sup> )
7/8	Diplomarbeit in Pädagogik (ca. 10% der Studierenden)		Diplomarbeit in Psychologie (ca. 10% der Studierenden)	
9/10	im Zwischensemester 14 Stunden Veranstaltungen zu Klassenleitung, Recht, Berufsorientierung	Großes Schulpraktikum 14 Wo. mit bis zu 12 Unterrichtsstunden und Hospitationen	im Zwischensemester 6 Stunden Vertiefung / theoretische Reflexion praktischer Erfahrungen	Begleitung, prakt. Prüfung, im Zwischensemester 20 Std. theoretische Lehrveranstaltungen
Diplomverteidigung/Hauptprüfungen				
SWS <sup>2</sup>	9 SWS		8,5 SWS	10,5 SWS

<sup>1</sup> Diplomstudenten konnten zwischen Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik wählen.

<sup>2</sup> Stundenzahlen insgesamt - umgerechnet auf SWS, ohne obligatorisch-wahlweise Ausbildung und Praktika

Die seit 1990 erfolgten Veränderungen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

(1) Sofort nach der Wende gab es intensive Bemühungen um eine *Verbreiterung und Pluralisierung des Ausbildungsangebots*. Dies geschah unter anderem durch Einbeziehung von Hochschul Lehrern aus den alten Bundesländern.

(2) An der Universität Potsdam wurden *Aufbau- und Erweiterungsstudiengänge* (z.B. Sonderpädagogik, Beratungslehrer für psychologische Beratung) sowohl für das reguläre als auch für das postgraduale erziehungswissenschaftliche Studium eingerichtet.

(3) Die Veränderungen in den erziehungswissenschaftlichen Bereichen waren durch Bemühungen um den Aufbau grundständiger erziehungswissenschaftlicher Studiengänge geprägt (z.B. Diplomstudiengänge in Pädagogik und Psychologie, Magisterstudien, Pädagogik und Psychologie als Nebenfach, Lehramt Pädagogik oder Psychologie für die Sekundarstufe II).

(4) Alle Überlegungen gingen davon aus, die *Gleichwertigkeit der Abschlüsse* für Primarstufenlehrer und Sekundarstufenlehrer zu erreichen sowie inhaltlich die Kompatibilität mit vergleichbaren Studiengängen in den alten Bundesländern herzustellen. Die Primarstufenlehrausbildung wurde universitärer Studiengang.

(5) Ein breit gefächertes *Fort- und Weiterbildungsangebot* soll auf die vielfältigen Nachfragen der in Beruf tätigen Lehrerinnen und Lehrer im Dienst des Landes Brandenburg nach einer praxisbezogenen Nachqualifizierung auf pädagogischem und psychologischem Gebiet antworten, wie sie aus dem Land und insbesondere aus dem Schulsystem seit der Wende an die Universität hergetragen wurden.

(6) Um die *erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden* an die Anforderungen an anderen Ausbildungseinrichtungen der Bundesrepublik anzupassen, wurde neben der inhaltlichen Verbreiterung des Lehrangebots an einer neuen Struktur gearbeitet. Parallel zu ersten Entwürfen einer Lehramtsprüfungsordnung entstand eine vorläufige Studienordnung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in Kooperation von Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften (Das Strukturmodell der Ausbildung nach der Wende, das als Vorläufer der in dieser Denkschrift vorgeschlagenen Baustein- oder Modularorganisation gelten kann, ist als Anlage 2 beigefügt).

Der *Fachbereich Psychologie* bemühte sich um inhaltliche und methodische Erneuerung der Lehre insbesondere im Bereich Entwicklung und Lernen der vorläufigen Studienordnung (Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, Erziehungspsychologie, Psychodiagnostik u. a.). Im Fachbereich Pädagogik wurde ein System von Einführungs-, Aufbau- und Spezialkursen in

größerer Variabilität erprobt. Damit wurde das frühere Lehrgangsprinzip durch flexiblere Lösungen ersetzt, die als Vorläufer des Bausteinprinzips des Potsdamer Modells gelten können.

Bis zur Implementierung der neuen Strukturen können im Rahmen unterschiedlicher Teilbereiche Kurse belegt werden, die mit den für das Potsdamer Modell vorgesehenen Elementen durchaus kompatibel sind, wie dessen Grundzüge ausweisen:

- (A) *Erziehung und Bildung* (Konzepte/Methoden der Erziehungswissenschaft; Erziehungs- und Bildungstheorien - historisch, vergleichend; philosophische und anthropologische Grundlagen);
- (B) *Entwicklung und Lernen* (persönlichkeits- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht; Lern- und Verhaltensstörungen; Lernpsychologie; Begabung und Intelligenz; Diagnose und Beurteilung), angeboten durch den Fachbereich Psychologie;
- (C) *Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung* (kulturelle Wertorientierung - interkulturelle Erziehung; sozialer Wandel des Erziehungswesens; Sozialisationstheorien; Massenmedien, Kommunikationsprozesse);
- (D) *Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens* (Geschichte des Bildungswesens; Bildungswesen und Bildungspolitik der Bundesrepublik; Organisation einzelner Bildungs- und Erziehungsseinrichtungen);
- (E) *Unterricht und allgemeine Didaktik* (Didaktik und Curriculum; Unterrichtsplanung und -organisation; integrationspädagogische Grundlagen; Lernprozessanalysen).

Die Ausbildung wird gegenwärtig überwiegend vom Mittelbau getragen, dessen Angehörige sich in breitem Umfang weiterbilden und in neue Themengebiete einarbeiten mußten. Die Lehre ist somit in der Hauptsache in den Händen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die selbst eine Lehrerausbildung durchlaufen haben und in der Schulpraxis tätig waren. Für Einzelgebiete (z.B. Interkulturelle Erziehung, Sozialisationstheorie, Integrationspädagogik) wurden Gastdozenten gewonnen, die durch enge Kooperation mit den Mitarbeitern zu deren Weiterbildung beitragen.



### 3. Allgemeine Vorgaben für die Neuordnung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam

Im Juni 1991 wurde das Brandenburgische Schulreformgesetz verkündet, das die Überleitung von den zuvor geltenden Regelungen für Schule und Unterricht in ein neues gegliedertes und integriertes Schulsystem vorsieht, das flexibel auf die Erfordernisse einer modernen Gesellschaft, auf die Nachfrage der Eltern nach einem differenzierten Schulsystem mit unterschiedlichen Schulformen, auf Forderungen nach sozialer und politischer Erneuerung im Lande zu antworten hat.

Auf der Grundlage des Schulreformgesetzes wurden in Potsdam vorläufige Studienordnungen und Ausbildungsgänge entwickelt, die die Ausbildung von Diplomlehrern in der bisherigen Form ablösen und ab Studienjahr 1992/93 den Abschluß einer Ersten Staatsprüfung vorbereiten. Die eingeleitete Neuordnung soll durch das Potsdamer Modell intensiviert und vertieft werden, ohne dabei die Kompatibilität mit den Ausbildungsordnungen anderer Bundesländer und damit die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse zu gefährden. Die Ausbildung der Universität für Lehramtsstudenten muß sich in jedem Fall an folgenden Vorgaben orientieren:

#### 3.1 Ersatzbedarf

##### (1) Einstellungsbedarf und Bedarf an Studienanfängern

Einstellungsbedarf und hierfür erforderliche jährliche Zahl an Studienanfängern in den Lehramtsstudiengängen der fünf neuen Länder:

Schulstufe	Einstellungsbedarf <sup>1</sup>	Bedarf an Studienanfängern in Lehramtsstudiengängen <sup>2</sup>
Primarstufe	1.000	1.430
Sekundarstufe	1.800	2.570
Sonderschulen	300	430
Gymnasiale Oberstufe	350	500
Berufsschulen	550	790
insgesamt	4.000	5.720

<sup>1</sup> Bei einer Ausscheidungsquote von jährlich 2,5%

<sup>2</sup> Bei einer Erfolgsquote (Studienanfang/Berufseintritt) von 70%

Quelle: Wissenschaftsrat

(2) *Bedarf an Studienanfängern in Lehramtsstudiengängen in den neuen Ländern/pro Jahr*

	Primar- stufe	Sek. I	Sonder- schule	Gymnas. Oberstufe	Berufs- schule	Summe
Brandenburg	249	448	75	87	137	996
Mecklenburg-V.	186	334	56	65	103	744
Sachsen	462	828	139	1661	254	1.844
Sachsen-Anhalt	280	505	84	98	155	1.122
Thüringen	253	455	76	89	141	1.014
Summe	1.430	2.570	430	500	790	5.720

Quelle: Wissenschaftsrat

Daraus ergibt sich für die Universität Potsdam eine Jahreskohorte von Lehramtsstudenten im Umfang von 1.000 Studierenden, ohne den unabweisbaren Nachqualifizierungsbedarf für berufstätige Lehrerinnen und Lehrer. Aufgrund der aktuellen und der voraussichtlichen Nachfrage nach Studienplätzen, wahrscheinlichen Schwundquoten und Erfahrungswerten aus den alten Bundesländern geht die Universität folglich von bis zu 5.000 Studierenden in lehrerbildenden Fächern aus, bezogen auf ein 8-semestriges Regelstudium.

### 3.2 Nachqualifizierung der derzeit im Landesdienst tätigen

#### Lehrerinnen und Lehrer

Um den unter neuen Bedingungen entstandenen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein erheblicher Fort- und Weiterbildungsbedarf für die gegenwärtig in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer entstanden. Dabei handelt es sich einmal um neue Bedingungen der Arbeit in den Schulen (Veränderungen der Stundentafel, Einführung neuer Schul- und Unterrichtsformen), zum anderen um Ansprüche an Inhalte, Arbeitsformen und Ziele, die aus einer erneuerten Gesellschaftsordnung und neuen Bildungsanforderungen hervorgehen. Neben den Fremdsprachen und spezialisierten Oberstufenfächern sollen hier insbesondere Ethik, Politische Bildung sowie ein erneuerter Geschichtsunterricht genannt werden. Dieser Bedarf kann in vielen Bereichen nur im Zusammenwirken mit der Universität Potsdam gedeckt werden.

Fort- und Weiterbildungsbedarf wird sich ferner aus Anforderungen des "Bewährungsaufstiegs", insbesondere im Primarstufen- und im Sekundarstufen II-Bereich ergeben. Dieser Bedarf ist ge-

genwärtig schwer abzuschätzen und deshalb unter die folgenden Anforderungen nicht aufgenommen worden.

Auf die Nachqualifizierung von Lehrern bezogen, schätzt das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in den Jahren 1992-1994 folgende Belastung für die Universität Potsdam:

Fach	Stufe	Anzahl der pro Jahr Aufzunehmenden
Deutsch	Primarstufe	100
Mathematik	Primarstufe	100
Lernbereich Naturwissenschaften	Primarstufe	50
Lernbereich Soziales Lernens	Primarstufe	50
Politische Bildung	alle Stufen	100
Fremdsprachen (Englisch/Französisch)	alle Stufen	150
Fremdsprachen (Latein/Griechisch)	Sek. II	50
Wirtschaftswissenschaften	Sek. II	100
Informatik	Sek. II	50
Pädagogik	Sek. II	50
Psychologie	Sek. II	50
Philosophie	Sek. II	50
Rechtswissenschaft	Sek. II	50
Soziologie	Sek. II	50
Sonderpädagogik		100
Kunst	Sek. I	50
Musik	Sek. I	50
Summe		1.150

Quelle: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

### *Angestrebte Abschlüsse*

Alle oben angeführten Studiengänge sollen in der Regel mit einer Erweiterungsprüfung vor dem Landesprüfungsamt abschließen. Daher müssen die Vorbereitungen auf die Prüfung in Quantität und die Anforderungen in der Prüfung in der Qualität denen des Präsenzstudiums prinzipiell entsprechen. Näheres regelt die Lehramtsprüfungsordnung, die z.Zt. (August 1992) im Entwurf fertiggestellt ist.

### *Zur Organisation*

Alle Nachqualifikationen sind berufsbegleitend, daher stellt die Organisation des Studiums besondere Anforderungen an die Universität. Umfang und Art der Belastung (Studententage, Wochenendkurse, Kompaktkurse usw.) müssen zwischen dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) und den realisierenden Ausbildungseinrichtungen sorgfältig abgesprochen werden. Diese Studiengänge werden voraussichtlich vom MBJS ausgeschrieben.

### *Weitere Aufgaben der Universität Potsdam*

Alle Lehrerinnen und Lehrer der hier aufgeführten Lehrämter und Fächer sowie alle im Dienst befindlichen Lehrer benötigen eine pädagogisch-psychologische Nachqualifizierung. Diese Aufgabe wird derzeit übergangsweise vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) wahrgenommen. Sie wird indessen in absehbarer Zeit, wenn der weitere Ausbau der Erziehungswissenschaft und der Psychologie an der Universität Potsdam weiter fortgeschritten ist, wieder stärker an die Universität zurückverlegt werden müssen.

Eine wichtige Aufgabe der Universität besteht im Aufbau der Schulforschung. Diese soll einerseits im Dienste der Entwicklung des Schulsystems stehen, andererseits der Grundlagenforschung im Bereich der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung dienen. Die Schulforschung soll in Abstimmung mit den Studienseminaren und den Schulämtern ihren Mittelpunkt in der Universität Potsdam haben und, soweit möglich, teilweise mit hierfür ausgebildeten Lehrern bearbeitet werden.

## 4. Begründung und Struktur des Potsdamer Modells

Bereits im Juli 1991 verabschiedete der Gründungssenat der Universität Potsdam Thesen zu einem Reformmodell der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Sie wurden damals als "Thesen zur Begründung einer Fakultät für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft" formuliert. Die Thesen orientierten sich vor allem an allgemeinen Erfordernissen der Professionalisierung des Lehrerberufs und an einem Modell flexibler Implementierung im Blick auf die in Potsdam vorhandenen praktischen Bedingungen ihrer Institutionalisierung. Die Thesen werden im folgenden wiedergegeben, sprachlich überarbeitet und um Gesichtspunkte ergänzt, die in Diskussionen des Gründungssenats und der Strukturkommission nachgetragen wurden. (Die "Thesen" werden im Anhang in der ursprünglichen Fassung abgedruckt).

### 4.1 Die Tradition der Lehrerbildung in Deutschland

(1) *Gescheiterte Reformen, Tradition und gesellschaftliche Bedingungen* haben dazu geführt, daß in Deutschland eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern meist der voruniversitären Ausbildungsstufe vorbehalten war. Lehrerstudenten, die sich auf den Beruf des Gymnasiallehrers vorbereiten, erhielten an den Universitäten eine weitgehend fachbezogene Ausbildung. Die professionsorientierte Akzentuierung der lehreramtbezogenen Studiengänge blieb in der Regel ungenügend.

In der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik wurden vergebliche Anläufe unternommen, diesem Mangel abzuwehren. In der DDR fand eine durchgreifende Strukturreform statt, allerdings um den Preis einer Minderung der fachwissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer für die Unterstufe. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Klassen 5 bis 12 erfolgte in einheitlichen Studiengängen (vgl. Abb. 1), in denen pädagogische, psychologische und fachdidaktische Studien sowie fachwissenschaftliche Studien und entsprechende Praktika vorgesehen waren. Das Studium endete mit einem praktischen Jahr, mit 27 Wochen Schulpraktikum unter Betreuung erfahrener (von der Hochschule angeleiteter) Mentoren und Fachdidaktiker.

In der Bundesrepublik hatte insonderheit die "realistische Wendung" (Heinrich Roth) neue Impulse geben wollen. Die Gutachten und Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, besonders der von Roth herausgegebene Sammelband "Begabung und Lernen", signalisierten die erforderlichen Umorientierungen in der erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich fundierten Lehrerbildung für eine Strukturreform des Schulwesens nach dem

"Strukturplan" des Deutschen Bildungsrats von 1970. Wichtige Elemente der Strukturreform sind im Neuaufbau des brandenburgischen Schulsystems erhalten (z.B. die Dauer der Grundschule bzw. der Primarstufe).

Aufgrund der schul- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen seit den 70er Jahren wurden diese Initiativen in der Bundesrepublik nicht weiterverfolgt. In den meisten Bundesländern wurden zwar die Stundenanteile des pädagogischen Grundlagen- und Begleitstudiums für alle Lehramtsstudierenden erhöht, eine Orientierung auf die Handlungsstrukturen des Lehrerberufs und eine Organisation des Studiums mithilfe der Praktika erfolgte nicht. Modellvorhaben der einphasigen Lehrerausbildung wurden - nicht anders als in den juristischen Ausbildungsgängen - nach einigen Jahren abgebrochen.

(2) *Die Folgen für die Lehrer an Grund- und Hauptschulen einerseits, an Sekundarschulen (Sekundarstufen I und II) andererseits sind unterschiedlich: Die professionelle Ausbildung der Primarlehrer erscheint zwar in mancher Hinsicht angemessener, und sie ist besser als die Ausbildung der Studienräte auf den Erwerb von Lehrerexpertise abgestimmt. Wissenschaftlich ist sie nach wie vor meist unterqualifiziert. Die Ausbildung der Sekundarschullehrer in einem weitgehend strukturlosen Begleitstudium an der Universität ist im Hinblick auf die in der Profession erforderliche Expertise vollständig ungenügend.*

(3) *Die Folgen für das Ausbildungssystem: Die traditionelle Dichotomie - fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität, professionelle pädagogisch-didaktische im Studienseminar - löst die Probleme nicht:*

(a) Auch das Studienseminar ist überwiegend fachorientiert. Die Profession fordert schon lange in rapide wachsendem Ausmaße fachübergreifende professionelle Kompetenzen.

(b) Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist an fachimmanenten Standards orientiert, die eine Professionalisierung im Blick auf die notwendigen Kompetenzen im Berufsfeld ausblenden.

(c) Der Zwang, neben dem allein wissenschaftlich anerkannten Studium der Fachwissenschaft ein wissenschaftlich unbefriedigendes erziehungswissenschaftliches Marginalstudium zu betreiben, demontiert die Motivation der Studierenden, diskreditiert die (als irrelevant empfundene) Erziehungswissenschaft, enthält ihnen die Psychologie vor und desorientiert die zukünftigen Lehrer im Hinblick auf ihren Beruf und die dafür nötigen Qualifikationen.

(4) *Die Folgen für das Berufsfeld: Die Lehrer, insbesondere der Sekundarstufen, sind auf die heutigen Erfordernisse des Lehrerberufs - den Umgang mit einer sozial, kognitiv und motivational radikal veränderten Schülerpopulation - nicht vorbereitet und davon demzufolge stark überfordert.*

Dies gilt für die kognitiven wie für die sozialpsychologischen Aspekte des Berufs. Das Resultat ist u.a. ein weitverbreitetes frühzeitiges "burn-out" der Lehrer, weitverbreitete Schulkritik bei Schülern und Lehrern und in der Gesellschaft allgemein, schließlich ein systematisches Defizit der Schule gegenüber der gesellschaftlichen Nachfrage nach ihren funktionalen Leistungen.

(5) *Konsequenzen*: Eine neue strukturelle und organisatorische Balance von fachlichem und professionsorientiertem Wissenserwerb im Studium ist vom ersten Semester an nötig. Die Universität Potsdam wird hierfür ein Modell praktizieren, das auch für Universitäten in anderen Bundesländern anregend sein dürfte. Gleichwohl muß ein Potsdamer Modell noch mit den Regelungen der Lehrerbildung in den anderen Ländern der Bundesrepublik kompatibel sein. Die entsprechenden Restriktionen für eine Reform müssen in Kauf genommen werden.

#### 4.2. Grundzüge des Potsdamer Modells

Zunächst sollen hier die eingangs (S. 7/8) aufgeführten Strukturkomponenten des Kernmodells erneut aufgeführt werden. Das Studium der zukünftigen Lehrer soll je nach Schulstufe und Funktion in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang (mit festzulegenden Mindestanforderungen) fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und praxisorientierte Komponenten verbinden:

- (a) Die *fachwissenschaftliche Komponente* enthält - in der Regel - zwei Unterrichtsfächer und die dazugehörigen fachdidaktischen Studien im Umfang von etwa 10 SWS je Fach.
- (b) Die *erziehungswissenschaftliche Komponente* umfaßt pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Inhalte: Die Pädagogik liefert systematisches (philosophisches, historisches, lehrplantheoretisches und unterrichtswissenschaftliches) Grundlagenwissen, die Psychologie kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische, differentialpsychologische sowie sozial- und organisationspsychologische Informationen; die Sozialwissenschaften insbesondere soziologische, sozialisationstheoretische und politikwissenschaftliche Beiträge. Dazu sollte eine Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik angeboten werden.
- (c) Den *schulpraktischen Studien* kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das berufsfelderschließende Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende zweite Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die

Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das dritte fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen psychologischen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat.

Wie eingangs (Abschnitt 1 dieser Denkschrift, S. 6ff.) bereits aufgeführt, soll das Studium der Lehrer in Potsdam inhaltlich und strukturell so gestaltet werden, daß Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der professionellen Praxis orientiert ist. Das Studium soll die zukünftigen Lehrer konstruktiv sowohl auf die Anforderungen der Schulwirklichkeit als auch auf die aktive Beteiligung an einer aufgeklärten und einsichtsvollen Veränderung derselben vorbereiten. Deshalb ist die Wissenschaftlichkeit aller Komponenten und Teilbereiche der Ausbildung eine unabwiesbare Notwendigkeit. Anders als in Zeiten, in denen traditionsvermittelte Konsense inhaltliche Entscheidungen und Handlungsstrategien bestimmen konnten, sind Lehrer heute, um angesichts einer explosiven Vermehrung und unablässigen Innovation der Wissensbestände und angesichts tiefgreifender sozialer und kognitiver Veränderungen des Lernverhaltens in deutlich gewandelten Schülerpopulationen handlungsfähig zu sein, auf eine psychologische und sozialwissenschaftliche Fundierung ihrer professionellen Handlungskompetenz angewiesen. Eine Integration von Theorie und Praxis ist geboten, die sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Heuristiken ermöglicht.

Um diese Professionsorientierung zu realisieren, muß das Studium der Lehrer in allen seinen Komponenten mit Nachdruck funktionalen Zielen dienen, die auf das Handlungsfeld des Lehrers bezogen sind. Weil indessen im Bereich des Lehrerhandelns einfache technologische Anwendungen und Rezepte in der Regel unergiebig sind, ist eine differenzierende und reflexive Einstellung zur Wissenschaft und ihren Handlungsbezügen nötig, die soweit wie möglich sicherstellt, daß eine wissenschaftlich aufgeklärte und vertiefte Handlungskompetenz nicht mit einer technisch verkürzten szientistischen Einheitsideologie gleichgesetzt wird. Wissenschaftliche Expertise im Bereich des Lehrerhandelns enthält - neben Anweisungen - Wissen über die funktions- und situationsangemessenen Grenzen des Lehrerhandelns, über die personenspezifischen Ziel- und Handlungsorientierungen und die Wertabhängigkeit der Strategien, die Lehrer im Blick auf die Konsequenzen und Implikationen ihres Handelns bewußt abwägen, wählen oder verwerfen können.



*(a) Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Komponenten*

Wie bereits angedeutet, muß der Aufbau einer fachwissenschaftlichen Wissensstruktur für den Lehrer um ein verlässliches Expertenwissen über die entwicklungsangemessene Vermittlung dieses Wissens an die Schüler ergänzt werden, deren Wissenserwerb überdies unter unterschiedlichen sozialen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen stattfindet.

Es geht folglich bei der Ausbildung der Lehrer nicht um eine Minderung des fachwissenschaftlichen Anspruchs, sondern um dessen Ergänzung durch Wissenssysteme, die die fachwissenschaftlichen Strukturen einer systematischen didaktischen Reflexion aussetzen. Letztere besteht nun gerade nicht im Erwerb von Algorithmen, mittels deren bestimmte Informationen aus dem Wissenssystem der Fachwissenschaft in das kognitive System - oder das Gedächtnis - des Schülers transportiert werden. Vielmehr handelt es sich um Kenntnisse über generative Strukturen, die eine entwicklungsangemessene, d. h. altersspezifisch operative Rekonstruktion des fachlichen Wissens im kognitiven System des Schülers ermöglichen. Die Aufgabe des Lehrers ist es, eine Passung zwischen der Struktur des fachlichen Wissens und dem kognitiven System des Schülers herzustellen, die eine aktive Assimilation, eine sowohl entwicklungs- wie sachangemessene Rekonstruktion der Wissensstruktur durch den Schüler darstellt.

Um diese kognitionswissenschaftliche Transformation der Didaktik voranzutreiben, bedarf es einer intensiven Kooperation zwischen Kognitionswissenschaftlern, Entwicklungspsychologen und Fachwissenschaftlern in den einzelnen Wissensdisziplinen. Es könnte eine besondere Leistung der Universität Potsdam sein, diese Kooperation forschungsintensiv zu institutionalisieren und über mehrere Fächer zu koordinieren, deren epistemische Strukturen für weitere Fächer als paradigmatisch gelten können (z. B. Mathematik, Biologie, Geschichte).

Bewußt wird in diesen Überlegungen davon Abstand genommen, Wünsche an die Fächer selbst zu richten. Eine Anmerkung sei indessen erlaubt. Seit Jahren steht die sog. Entrümpelung des Fachstudiums auf dem Programm der Hochschulreform. Neuerdings hat die Rektorenkonferenz energische Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung gefordert, die eine Revision des Fachstudiums implizieren. Es könnte eine besondere Aufgabe der Universität Potsdam sein, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen, und dabei das Augenmerk systematisch auf die Frage zu lenken, ob und gegebenenfalls in welchen fachspezifisch artikulierten Hinsichten sich das Studium nach den typischen Ausbildungszielen (Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Laufbahn bzw. Beteiligung an der Forschung versus Vermittlung bzw. Lehrerberuf) tatsächlich unter Umständen in Teilbereichen unterscheiden sollte. Alternativ könnte die Frage lauten, ob das Studium der großen Mehrheit der Studierenden, das in den Lehrerberuf einmündet, im Aufbau des Fachstudiums eine größere Rolle spielen sollte, ohne freilich dessen Wissenschaftlichkeit in Frage zu stellen.

Sowohl Wissenschaftsrat als auch Rektorenkonferenz haben eine stärkere Forschungsorientierung in einer Art postgradualen Studiums vorgeschlagen. Die Universität Potsdam könnte die Situation des Neubeginns nutzen, um gleichzeitig mit dem Aufbau eines Potsdamer Modells der Lehrerbildung die fachspezifischen Strukturanalysen voranzutreiben, die für die Studienreform insgesamt notwendig sind.

Die vorliegende Denkschrift, die sich vor allem auf die *Struktur* des Potsdamer Modells und den inneren Zusammenhang seiner Komponenten konzentriert, geht auf den *fachdidaktischen* Anteil im Lehrerstudium (in Höhe von jeweils mindestens 10 v.H. der jeweiligen fachwissenschaftlichen SWS) nicht näher ein. Für ein kognitionswissenschaftlich aufgeklärtes Selbstverständnis der Profession nimmt freilich die Fachdidaktik eine Schlüsselstellung ein. Die Strukturkommission verweist in diesem Zusammenhang auf die Wissenschaftsratsempfehlungen zum Aufbau der Geisteswissenschaften (Drucksache 812/92 v. 3.7.92, S. 45-47) und unterstreicht die Rolle der Fachdidaktik für die Vermittlung des Fachs in *allen* Studiengängen und nicht nur als Anwendungsgebiet im Lehrerstudium. Hier sind Aufgaben der Hochschulpädagogik bzw. -didaktik mit wahrzunehmen.

Im übrigen hat der Gründungssenat auf Empfehlung der Strukturkommission beschlossen, die Fachdidaktiken den Fachwissenschaften zuzuordnen, sie aber durch institutionelle "Querstrukturen" mit der Lehrerbildung zu verzahnen (vgl. Abschnitt 6.2). Auch dies entspricht den Empfehlungen des Wissenschaftsrats.

#### *(b) Erziehungswissenschaftliche Komponenten*

Das erziehungswissenschaftliche Grundlagenstudium aller Lehrerstudierenden umfaßt Beiträge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und unterschiedliche Wissensformen, die erst in ihrem Zusammenhang den vollständigen Funktionszusammenhang eines professionsorientierten Expertenwissens aufweisen und begründen:

- Im Fach *Pädagogik* erwirbt der Student vor allem *Basiswissen* für seinen Beruf und sein Tätigkeitsfeld. Die Vertiefung und Differenzierung dieses Wissens erfolgt vorwiegend in der 2. Phase der Ausbildung.
- Im Fach *Psychologie* erwirbt der Student *operatives Wissen* für die dominant psychologische Seite des professionellen Handelns. Es ist ein wesentliches Merkmal des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, daß es dem operativen Wissen und den funktionalen Anteilen des Lehrerberufs in der Ausbildung in verstärktem Maße Zeit und Aufmerksamkeit zuwendet. Dabei ermöglicht die begrenzte Zahl an SWS, die eine mit den anderen Bundesländern kompatible Studienord-

nung nur zuläßt, bloß ein Minimalangebot aus dem eigentlich notwendigen Repertoire des pädagogischen Grundlagenwissens und des psychologischen Handlungswissens. Den Studierenden sollen darüber hinaus im Rahmen von Wahlangeboten und zusätzlichen Optionen Angebote zur Vertiefung gemacht werden; in den weiteren Phasen (und in der Weiterbildung) soll die Vertiefung mit weiteren Angeboten fortgesetzt werden. Insbesondere aber sollen die Forschungsangebote im Rahmen der Lern- und Lehrforschung interessierten Studierenden Möglichkeiten der Vertiefung durch Projektbeteiligung mit Studien- und Examensarbeiten bzw. Dissertationen bieten.

- Auch die *Sozialwissenschaften* tragen zur reflexiven Durchdringung der Bedingungen des Lehrerhandelns wesentlich bei. Vor allem erwerben die Studierenden hier sozialwissenschaftliches *Orientierungswissen* im Bereich der Sozialisation und der sozialen Strukturen der Sozialisationsfelder Familie, Schule und Gruppe. Dieses Orientierungs- bzw. Kontextwissen stellt ein notwendiges Pendant zu den differentialpsychologischen Beiträgen der Psychologie dar. Erst durch ihre komplementären Beiträge klären sie über die Differenziertheit der Berufsfelder auf, verhindern idealisierende Übergeneralisierungen und mechanistische Fehldeutungen sozialer und kognitiver Unterschiede zwischen Individuen: Im Blick auf die funktionalen Handlungserfordernisse des Berufs verweisen das operative Wissen der Psychologie und das kontextuelle Orientierungswissen der Sozialwissenschaft auf Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns.

Besondere Bedeutung kommt nach dem Zusammenbruch der DDR - der monolithischen Struktur ihrer Institutionen und ihrer monistischen Ideologie - einer soziologischen und politikwissenschaftlichen Analyse der Sozialstruktur Brandenburgs und der Bundesrepublik und dem *Aufbau einer politischen Kultur* zu, an der Lehrer auch im Blick auf ihre Institutionen und Interessen teilhaben können. Lehrer haben beim Aufbau der politischen Kultur besondere Aufgaben und benötigen dabei ein vertieftes Verständnis einer pluralistisch verfaßten Gesellschaft, die individuelle Wertüberzeugungen zugleich konsentiert und der Diskussion und Aufklärung aussetzt. Während Lehrer folglich in hohem Maße die Kenntnisse der Funktionsweisen und Funktionsbedingungen politischer Institutionen brauchen, benötigen sie vor allem auch ein konstruktives Verständnis ihrer Rolle, das sie vor passiver und entpolitisierter Untätigkeit und Aktionismus gleichermaßen schützt. Eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialwissenschaften ist schon deshalb unerläßlich, als in der zeitlich begrenzten Grundausbildung der Lehrerstudenten das soziologisch begründete Kontextwissen hinter das operative Wissen im Hinblick auf funktionale Desiderate des professionellen Alltagshandelns zurücktritt, und nur einige wenige, vor allem funktional orientierte Elemente dieses Programms realisiert werden können.

Das Programm selbst muß folglich - abgesehen von der fachlichen Ausbildung von Sozialkundelehrern und Experten der Politischen Bildung auf allen Stufen der Schule - vor allem in Gestalt

spezialisierender und vertiefender Optionen angeboten werden. Solche Optionen sollen auch in der 2. Phase - und verstärkt im System der Weiterbildung - angeboten werden, und die Landesregierung sowie die Universität sollten keine Anstrengung scheuen, die hier skizzierte Aufgabe der Entwicklung der politischen Kultur in und durch die Schulen durch angemessene, insbesondere auch personelle Mittel, nicht zuletzt im Rahmen der Sozialwissenschaften der Universität Potsdam zu fördern.

### c) Schulpraktische Studien

In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden: so entsteht einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite des Handelns. Andererseits entsteht *Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns, das umso wichtiger ist, als der Nachdruck, den das Potsdamer Modell auf die Ausbildung operativen Wissens legt, eine technische Vereinseitigung begünstigen könnte. Lehrer müssen indessen vor einer technokratischen Fehlinterpretation des Lehrerhandelns schon deshalb geschützt werden, weil Fehlschläge im Schul- und Unterrichtsalltag unvermeidlich sind und diese nicht nur in technischen Begriffen gemeistert, sondern reflexiv verstanden werden müssen. Pädagogische Intentionen fordern beides: funktionale Kompetenz und reflexive Durchdringung des eigenen Tuns.

Die Eingliederung aller Lehramtsstudiengänge in die Universitäten in den alten Bundesländern hat dazu geführt, daß die fachwissenschaftlich orientierte Lehrerausbildung der Gymnasiallehrer zum favorisierten Grundmodell der Lehrerbildung für die Ausbildung in allen Lehrämtern der Sekundarstufe I wurde (Haupt- und Realschule, wenn als eigenständige Lehrämter noch vorhanden) und zugleich einen stark richtungsweisenden Druck auf die Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe entfaltete. Diese Entwicklung wurde begünstigt durch das Fehlen einer lehramtsspezifischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die letzten Lehrerbildner an den Universitäten sind die Lehrenden aus den in diesen Bundesländern aufgelösten Pädagogischen Hochschulen, die wegen Erreichung der Altersgrenze in den nächsten Jahren aus den Universitäten ausscheiden werden. Die schulpraktischen Studien bzw. andere praxisbezogene Angebote werden deshalb in erster Linie von lehrbeauftragten Lehrern angeboten werden müssen. In der Sache erscheint dies zunächst als qualifizierte Lösung, für eine professionsqualifizierende Ausbildung wirkt sie sich indessen dequalifizierend aus: Schule und Unterricht spielen im Lehrangebot der Universität innerhalb der Lehramtsstudiengänge überwiegend keine Rolle mehr. Eine Rücknahme der Lehrerbildung an spezielle Einrichtungen analog den Pädagogischen Hochschulen, wie mancherorts empfohlen, würde die Lehrerbildung freilich erneut wissenschaftlich ghettoisieren.

Die für die Schule verantwortlichen Ministerien verweisen deshalb üblicherweise vor allem auf die 2. Phase der Lehrerbildung in den Staatlichen Studienseminaren und die Lehrerfortbildung. Beide grundsätzlich eigenständige Qualifikationszentren verkommen damit zu Reparaturbetrieben einer verfehlten Ausbildung an der Universität, die, ebenso teuer wie dysfunktional, vor allem im Blick auf die Erste Staatsprüfung beibehalten wird.

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung nimmt die Kritik an der universitären Lehrerbildung auf: Sie nimmt den universitären wissenschaftlichen Anspruch an eine professionelle universitäre Grundbildung an, indem sie schulpraktische Studien als universitäre Praxisangebote entfaltet und durch vielfältige schulbezogene Forschungsaktivitäten Qualifizierungsanreize für wissenschaftlich interessierte Lehrer zur Weiterqualifikation als Lehrerbildner an den Hochschulen entwickelt. *Beide Zielsetzungen machen eine besondere Verknüpfung sowohl zwischen den lehramtsbezogenen Disziplinen innerhalb der Universität als auch zu den Studienseminaren und Schulen in Gestalt tragfähig ausgebildeter Querstrukturen und Formen institutioneller Zusammenarbeit notwendig.* Mit der Einrichtung eines *Instituts für Lern- und Lehrforschung* sowie eines *Interdisziplinären Zentrums für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* als zentralen fakultätsübergreifenden Einrichtungen sollen an der Universität Potsdam die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Kooperation und wechselseitige Partizipation zwischen den an Schule und Lehrerbildung beteiligten Personen sollen hier systematisch begünstigt und die notwendige Kontinuität innerhalb der Lehrerbildung hergestellt werden.

Mit dieser Zielsetzung besitzen die schulpraktischen Studien als zentraler Ort des Praxisbezugs im Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung studienleitenden Charakter; sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und -reflektierende Funktionen. Hochschul-lehrer, Studierende, Lehrer und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, das die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll. Voraussetzung dieser Praxiserfahrung bleibt die Verantwortung für den Unterrichtsanspruch der Schüler, der nicht zum Zwecke der Ausbildung suspendiert werden darf. Die Entwicklung hierfür geeigneter Seminarformen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Potsdamer Modells, die gleichermaßen von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als auch von den unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften erfüllt werden muß.

Auf der Grundlage der in der universitären Phase der Ausbildung erworbenen Handlungsfähigkeiten sollte in den Studienseminaren der 2. Phase die Weiterentwicklung zu ganzheitlich verfügbaren Handlungsfertigkeiten für die Alltagspraxis der Lehrer erfolgen. Die traditionelle Praxis einer erneuten, diesmal unterrichtsbezogenen Ausbildung von Grund auf, die mit fehlender schulbezogener Kompetenz begründet wird, soll durch *systematische Koordination der beiden Ausbildungsphasen* abgelöst werden, nach Möglichkeit in der Verantwortung eines besonderen Gremi-

ums und durch vertiefende Weiterführung auf der Grundlage breiter, praxissicher erprobter unterrichtlicher Fertigkeiten.

Die erziehungswissenschaftlich-psychologischen und allgemeindidaktischen Komponenten der Grundausbildung soll folglich folgende Leistungen erbringen:

- die Studierenden sollen zu unterrichts-, erziehungs- und weiteren berufspraktischen Aufgaben ihres künftigen Berufs und seines Umfeldes *Zugang* finden;
- die Studierenden sollen für die *elementaren Fragestellungen* der Pädagogik, der Psychologie und der Unterrichtswissenschaften ein Verständnis entwickeln, das es ihnen erlaubt, aus diesen Wissenschaften das für ihre Ausbildung relevante Wissen zu rezipieren;
- den Studierenden sollen Hospitationen und Praktika in Schulen ein *Problembewußtsein* vermitteln, das den außerordentlichen Herausforderungen des Lehrerberufs unter den heutigen Bedingungen angemessen ist;
- den Studierenden sollen im Studium an der Universität und durch Hospitationen und Praktika erste Orientierungen für *problemlösungsorientiertes Lehrerhandeln* vermittelt werden;
- die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, erste Unterrichtsversuche zu unternehmen und zu einer *kritischen Einschätzung ihrer Lehrbefähigung* zu kommen.

Dies erfordert eine enge wechselseitige Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen: die Praktika bedürfen sowohl theoretischer Vorbereitung als auch theoretischer Verarbeitung und Vertiefung; die theoretischen Lehrveranstaltungen bedürfen der Anreicherung und Stützung durch praktische Erfahrungen.

Mit diesem Konzept läßt sich nicht nur an die bewährte Praxisorientierung der Lehrerbildung in Potsdam anschließen (hoher Stellenwert schulpraktischer Übungen, pädagogisch-psychologische Praktika, großes Schulpraktikum, Beteiligung der Studenten an schulpraktisch relevanten Forschungsvorhaben), sondern auch eine idealtypische Abfolge von Themen und Lehrveranstaltungstypen ableiten, die

- die Ausbildung mit der wünschenswerten Deutlichkeit strukturiert und konturiert,
- den Studierenden zugleich eine gewissen Flexibilität in der Nutzung der Angebote und beim Erwerb der erforderlichen Nachweise zugesteht,
- vor allem aber hinreichenden Spielraum für individuelle Vertiefungen und Spezialisierungen läßt,
- sowie die Teilnahme an Entwicklungs-, Beratungs- und Forschungsvorhaben fördert.

Das dargestellte Modell koordinierter fachdidaktischer und erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Studien soll nicht nur die *fachliche Qualifikation und die fachspezifischen Vermittlungsprozesse sichern*, sondern die *Identifikation mit dem Lehrerberuf als wissenschaftlich orientierter Profession stützen*, die sich - wie jede Profession - auf Expertise und Handlungskompetenz gründet: auf *Fachwissen*, *operatives Prozeßwissen* und *orientierendes Kontextwissen* einerseits, auf *berufliches Können* und die *Fähigkeit, das Wissen im Handlungskontext angemessen anzuwenden*, andererseits.

Auch die Beteiligung an der funktionsentsprechenden *Forschung* dient einer solchen Identifikation. Deshalb sollen Lehramtsstudenten im Studium die *Fähigkeit zu wissenschaftlicher Beobachtung und Analyse* in ihrem Berufsfeld erwerben und dementsprechend ihre wissenschaftliche *Ab-schlußarbeit* auch in Erziehungswissenschaft bzw. Psychologie schreiben können. Damit können sie unmittelbar in Forschungsaufgaben einbezogen werden, und gleichzeitig kann der Aufbau einer professionsrelevanten *Forschung* in den erziehungs- und kognitionswissenschaftlichen Forschungsfeldern an der Universität Potsdam systematisch gefördert werden.

Die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Komponenten muß über die *Forschungsintensität* der einzelnen Bereiche stabilisiert werden. Die Beteiligung der Studierenden an den Projekten der Professoren könnte Potsdam zu einem Zentrum der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere der unterrichtswissenschaftlichen empirischen *Forschung*, machen und der Universität damit eine hervorgehobene Stellung nicht nur in der berlin-brandenburgischen Hochschullandschaft verleihen (zur *Forschung* vgl. Abschnitt 4.6).

Der gemeinsame Kern des Studiums aller Lehrerstudenten kann, wie bereits erwähnt, in unterschiedlicher Weise ergänzt werden, so daß die stufenspezifischen und stufenübergreifenden Profile der einzelnen Lehrämter und funktionalen Spezialisierungen entstehen. Für unterschiedliche Berufsziele und Stufenabschlüsse, für Haupt- und Nebenfach sowie für individuelle Neigungen und Spezialisierungsabsichten müssen die Komponentenanteile mit Hilfe einer studienbegleitenden *Beratung* individuell bestimmt werden.

Beim derzeitigen Stand der Neuordnung der Lehrämter durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport nimmt die Strukturkommission Lehrerbildung der Universität Potsdam keine Stellung zu den vorgelegten Entwürfen und ihren Varianten, obwohl sie bedauert, daß im Entwurf der Lehramtsprüfungsordnung vom Prinzip einer einheitlichen Ausbildung insofern abgewichen wird, als für den Studiengang der Primarstufenlehrer abweichend von anderen Lehramtsstudiengängen statt eines Regelstudiums von 8 Semestern mit 160 SWS nur 7 Semester mit 140 SWS vorgesehen sind. Die Strukturkommission bedauert dies nachdrücklich, nimmt jedoch zustimmend Bezug auf die im Entwurf in der Lehramtsprüfungsordnung vorgenommene Festlegung ei-

nes gemeinsamen Kerns des Studiums für alle Lehrämter. Hier sind entscheidende Vorgaben für ihre eigenen Strukturvorschläge formuliert.

#### 4.3 Organisation des Studienaufbaus

Im Blick auf die obengenannten Ziele - *Zugänge eröffnen, Fragestellungen entwickeln, Problembewußtsein anbahnen, Orientierung fördern, Problemlösungen erproben* - empfiehlt sich für das erziehungswissenschaftliche Studium aller Lehrer folgende idealtypische Struktur, die die Komponenten des Modells in Grundzüge eines Studienverlaufs in den Grundlagenfächern des Professionsstudiums umsetzt. Die wesentlichen Züge dieses Verlaufsmodells des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Lehrerstudiums bestehen bei einem zur Verfügung stehenden zeitlichen Umfang von 30 bis 32 SWS einerseits in einer systematischen Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaft/Soziologie, die für die Ausbildung verantwortlich sind, und andererseits in einer funktional bestimmten zeitlichen Abfolge von Praktika und akademischen Angeboten. Dabei sollen die schulpraktischen Studien stets den Praxisbezug des Professionsstudiums einleitend sichern, während die akademischen Veranstaltungen in der Folge die im Praktikum erworbenen Erfahrungen aufnehmen, vertiefen und weiterführen sollen.



Abbildung 2: Strukturmodell der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudienablauf (Potsdamer Modell)

Sem.	Pädagogik (ca.12 SWS) evtl.+ Lehrertraining	Schulpraktische Studien*	Psychologie (ca.12 SWS) evtl.+ Lehrertraining	Sozialwissen- schaft (ca. 6 SWS)
1.	Einführung in die Schulpädagogik I (2)	Professionsbezogenes Projekt - Hospitationspraktikum - Exkursionen in päd.- psych. Handlungsfelder	Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie I (2)	professionsbezogene sozialwissenschaftliche Studien: Komponenten aus Politikwissenschaft und Soziologie (Soziologie und Sozial- psychologie der Schule und der Schulklasse; soziologische Sozialisierungstheorie) sowie ggfs. Philosophie Ökonomie (4)
2.	Einführung in die Schulpädagogik II (2)		Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie II (2)	
3.	Sozialisation und Erziehung (2)	Mehrwöchige Exkursionen in päd.- psych. Handlungsfelder (semesterbegleitend oder im Block)	Entwicklungspsycho- logie des Kindes- und Jugendalters (2)	
4.	Allgemeine Didaktik Grundkurs (2)		lern-, sozial- und org.- psychologische Grundlagen (2)	
<b>Zwischenprüfung</b>				
5.	Allgemeine Didaktik, Forts. (2): Spezialseminare und Übungen als Wahlpflichtveranstal- tungen, u. a. zur indiv. Motivations- und Leistungsförderung	diagnostisches Prakti- kum (mehrwöchig)  Pädagogisch -  Projektpraktikum in ausgewählten Hand- lungsfeldern	Lern- und Verhaltensstörungen/ psychische Fehlentwick- lungen (2)	Vertiefung der professionsbezogenen sozialwissenschaftlichen Studien (2)  Lehrertraining
6. - 8.	Strukturprobleme in- und ausländischer Bildungssysteme, Bildungsreform und Bildungspolitik (2) oder Schule, Unterricht und Lehrer in historischer u. vergleichender Sicht (2) oder Schule, Unterricht und Lehrer in internati- onalen und interkulturel- len Dimensionen (2)		Psychodiagnostik - Übungen (3)  psychologisches	
<b>Erste Staatsprüfung für Lehrämter</b>				

\* Der Umfang der in die vorlesungsfreie Zeit fallenden Praktika muß noch festgelegt werden (vgl. Modellrechnungen in Abschnitt 5.2). Er bleibt beim Ansatz von 32 SWS für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer unberücksichtigt.

Die in Abbildung 2 dargestellte idealtypische Struktur repräsentiert die Empfehlungen der Strukturkommission für den Aufbau des erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Studiums, wobei für die angegebenen Elemente unterschiedliche Varianten angeboten werden:

1. Semester\*: Einführung in *Schulpädagogik* zur Vorbereitung des Hospitationspraktikums und (parallel) Einführung in die *Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie*: Schultheoretische, curriculare, didaktische sowie psychologische Fragestellungen, Sensibilisierung und methodische Vorbereitung des Praktikums  
*Hospitationspraktikum* (von Pädagogen und Psychologen betreut): Protokollieren von Unterrichtsverläufen, Einzelbeobachtung von Schülern
2. Semester Vertieftes Studium der *Persönlichkeits- und Differentiellen Psychologie*; analytische Zugänge zu *soziologischen Fragen der Lehrer- und Schüler-Beziehungen* in der Schule; begrifflich-konstruktive Vertiefungen
- 3./4. Semester *Entwicklungspsychologie* des Kindes- und Jugendalters sowie *lernpsychologische, soziale und organisationspsychologische Grundlagen* parallel zum Grundkurs *Allgemeine Didaktik*; Einführung in *Aspekte der Sozialisation und Erziehung* in der Schule  
  
Exkursionen in pädagogische Praxisfelder (Schule, Beratungseinrichtungen)  
Im Grundstudium sind professionsbezogene Studien in Soziologie (und Politikwissenschaft) zu belegen. Das Angebot soll insbesondere Soziologie der Schule, soziologische Sozialisationstheorie bzw. die soziale Struktur der Schulklasse berücksichtigen.
5. Semester Vertiefung der didaktischen Fragestellungen: Curriculum, Unterricht, spezielle Methoden, Lehr- und Lernstrategien in Abhängigkeit von Ziel und Inhalt sowie Entwicklungsstand der Schüler  
Lern- und Verhaltensstörungen, Einblick in psychische Fehlentwicklungen
- 6.-8. Semester Übungen zur *Psychodiagnostik* (von Psychologen betreut) als Voraussetzung für die Realisierung des *diagnostischen Praktikums*  
Psychologisches bzw. pädagogisches *Lehrertraining* (Gestaltung von Kommunikationssituationen, Gesprächsführung, Gestaltung von Rollen-, Planspielen, Konfliktbearbeitung, Supervision)  
*Struktur des Schulwesens und Organisation der Schule in historischer und vergleichender Betrachtung; Bildungsreform und Bildungspolitik*  
wahlweise: Schule, Unterricht und Lehrer in ihren internationalen und interkulturellen Dimensionen (Vergleichende Pädagogik) oder Schule, Unterricht, Lehrer in historischer Perspektive (Ideen- oder institutionengeschichtliche Betrachtung), Professionsgeschichte des Lehrers  
Parallel ist im 5. bis 7. Semester ein vertiefender Kurs in den Sozialwissenschaften (professionsbezogen) zu belegen. Bevorzugt sollen soziale und sozialpsychologische Prozesse im Unterricht analysiert werden.

---

\* Auch die Semester sind in bestimmtem Rahmen variierbar, jeweils notwendige Vorleistungen werden in der Studienordnung ausgewiesen.

Erstes und zweites Semester bilden ein zusammenhängendes, weitgehend interdisziplinär gestaltetes Studienjahr.

Die zeitlich parallel durchgeführten Einführungsveranstaltungen in die

- Schulpädagogik I und II
- Persönlichkeits- und differentielle Psychologie I und II
- professionsbezogenen Sozialwissenschaften

werden durch *schulpraktische Studien* als professionsbezogene Studienelemente in Erfahrungsfeldern begleitet. Diese lassen sich am günstigsten in Form von Projektveranstaltungen unter Beteiligung von Fachvertretern der Pädagogik, Psychologie sowie - nach Möglichkeit - auch der Sozialwissenschaften organisieren in einem wissenschaftlich begleiteten mehrwöchigen Hospitationspraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester) sowie in semesterbegleitenden Exkursionen in pädagogisch-psychologischen Erfahrungsfeldern.

Die *schulpraktischen Studien* werden durch die entsprechenden Einführungsveranstaltungen der Pädagogik, der Psychologie sowie des gewählten sozialwissenschaftlichen Schwerpunktfachs intensiv vorbereitet und ausgewertet sowie interdisziplinär betreut. Dieses Grundprinzip gilt auch für die wissenschaftliche Betreuung, Vorbereitung und Auswertung der weiterführenden Praktika im 3./4. und vom 5 - 8. Semester.

Die curricularen Schwerpunktsetzungen erfolgen im Rahmen der Studienordnungen für die Erziehungswissenschaftliche Ausbildung in jedem Studienabschnitt in wechselseitiger Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrenden; hierzu dienen neu einzurichtende "Querstrukturen" der Universität, insbesondere das "Interdisziplinäre Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung". (Hier sollen die Kommissionen für die Koordination des erziehungswissenschaftlichen Studiums aller Lehrämter und für die Pädagogische Berufspraxis/Schulpraktische Studien angesiedelt werden.)

Weitere wichtige Innovationen sieht das Potsdamer Modell der Lehrerbildung in der Durchführung folgender Lehrveranstaltungen im Hauptstudium vor, die wiederum schwerpunktmäßig von Pädagogen und Psychologen gemeinsam gestaltet werden sollen:

- Ein mehrwöchiges *diagnostisches Praktikum*, das durch spezifische Übungen zur Psychodagnostik von psychologischer Seite und durch spezifische Übungen zur individuellen Motivations- und Leistungsförderung von pädagogischer Seite vorbereitet und gemeinsam gestaltet wird;
- ein *Projektpraktikum in ausgewählten Handlungsfeldern*, das sich nach Wahl der Studierenden entweder auf Schule, Unterricht und Lehrer in internationalen und interkulturellen Dimensionen (Interkulturelle und Vergleichende Pädagogik) oder auf Schule, Unterricht und Lehrer

in historischer Sicht (als ideen-, institutionen- und professionsgeschichtliche Studien) bezieht. Die Form des *Projektstudiums* wird hierfür empfohlen, um die Wechselwirkungen zwischen kultur- und sozialgeschichtlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen in Vergangenheit und Gegenwart einsichtig werden zu lassen und die entsprechenden Veränderungen der Schule und ihres Bildungsauftrags, der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung sowie des Status und der Professionalität der Lehrer den Lehramtsstudenten in selbst gewählten Lernprozessen und Forschungszusammenhängen nahe zu bringen. - In diesem Projektpraktikum ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den am Lehramtstudium beteiligten Sozialwissenschaftlern und Pädagogen nötig.

- Das studienbegleitende bis studienabschließende *pädagogisch-psychologische Lehrertraining* dient der Selbsterfahrung der Lehramtsstudenten in professionellen Situationen und damit auch der Sensibilisierung für prosoziales Verhalten gegenüber den verschiedenen schulischen Bezugsgruppen. Die hierbei angestrebte Aneignung von differenziert anwendbaren Handlungskompetenzen im Berufsfeld der Lehrer erscheint angesichts der Bewältigung von immer komplexer werdenden Kommunikationssituationen in den Schulen - insbesondere im Kontext der europäischen Einigungsbemühungen - als unverzichtbarer Bestandteil künftiger Lehrerbildung.

Die gemäß KMK-Vereinbarung verpflichtenden Lehrinhalte des *interkulturellen Lernens* werden vor allem in den Veranstaltungen zur schulischen Sozialisation, aber auch in anderen Veranstaltungen zur Geltung gebracht. Dazu gehören vor allem Veranstaltungen, die sich

- mit allgemein-pädagogischen Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen befassen;
- ferner sollen sie im Rahmen didaktischer Modelle für interkulturelles Lernen sowie im Rahmen sozialer Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen in der Schule und im Wohnumfeld behandelt werden;
- schließlich soll interkulturelles Lernen der leitende Gesichtspunkt bei der Behandlung von Strukturproblemen in- und ausländischer Bildungssysteme im Vergleich und von Folgeproblemen der Migration sein. Dabei sollen insbesondere die Veränderung kultureller und sozialer Normen, ethischer und moralischer Werte Schwerpunkte sein.

Aspekte der in der Politik des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport stark betonten Integrationspädagogik sollen einerseits in den Studiengängen der Primarstufenlehrer prägend sein (s. Anhang 1), andererseits in den schulpädagogischen Veranstaltungen über das gesamte Studium, insbesondere auch in den Schulpraktika zur Geltung gebracht werden.

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium im Bereich der *Sozialwissenschaften* sollte vor allem einen Akzent in den berufsbezogenen Bereichen der Soziologie und Sozialpsychologie von

Schule, Schulklasse und Unterricht setzen. In der Vertiefungsphase korrespondieren insbesondere mikrosoziologische Analysen des Unterrichts hilfreich mit den didaktischen Fragestellungen der Pädagogik und den differentiellen und diagnostischen Schwerpunkten der Psychologie. Alternative Akzente können in den politikwissenschaftlichen Bereichen der politischen Bildung und der Analyse des politischen Systems gesetzt werden und bildungspolitische Vertiefungen anbieten.

Abschließend sei auf eine Reihe wesentlicher *Desiderata* aufmerksam gemacht. Wie bereits ausgeführt stellt das Angebot der Sozialwissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium eine durch das verfügbare Zeitbudget erzwungene Minimallösung dar. In dieser Option wurde dem für professionelles Lehrerhandeln funktionalen und operativen Wissen, das insbesondere einer informierten Handlungssteuerung im Unterricht dient, der Vorzug vor dem bedingungsanalytischen Kontext- und Orientierungswissen der Sozialwissenschaften gegeben. Die hier formulierten Präferenzen ergänzen folgerichtig die operativen Schwerpunktbereiche der erziehungswissenschaftlichen Angebote, lassen indessen wohl begründete Wünsche offen: die Sozialstrukturanalyse und die politikwissenschaftliche Analyse des Sozial- und Institutionensystems kommen eindeutig zur kurz. Die Strukturkommission setzt ihre Hoffnung darauf, daß die Sozialwissenschaften, vielleicht stärker als die fachwissenschaftlichen und didaktischen Studienelemente, motivierende Kraft entfalten, die die Studierenden veranlaßt, über die Pflichtanteile hinaus Angebote wahrzunehmen, die ihnen zureichendes Wissen über den sozialstrukturellen Hintergrund, die Sozialgeschichte und die politisch-institutionelle Strukturpolitik des Bildungssystems vermitteln. Dies scheint umso wichtiger, als beim Aufbau einer politischen Kultur im Lande, welche die Vergangenheit des DDR-Systems nicht bloß verdrängt, sondern aus ihr lernt, sozialwissenschaftlich aufgeklärte Lehrer eine zentrale Rolle zu spielen haben. Den komplexen sozialen Lernprozeß, der hier vonnöten ist, kann das erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Grundstudium der Lehrer vielleicht anregen, doch gewiß nicht allein bewältigen. Universitätsweite Überlegungen sind hierfür nötig, die eine institutionelle Kooperation zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaft einschließen.

Eine Anzahl weiterer Studienbereiche haben bisher nicht einmal Erwähnung gefunden, die gleichwohl als optionale Angebote in die Ausbildung der Lehrer Eingang finden müssen. Dazu gehören Philosophie und Ethik, Ökonomie und Jurisprudenz. Insbesondere ethische Fragen müßten für den verantwortungsbewußten Lehrer wie für das Bildungssystem insgesamt eine zentrale Rolle spielen. Die Entwicklung professioneller Ethiken in vergleichbaren Berufen liefert hierzu einschlägige Stichworte: Pädagogische Ethik, professionelle Verantwortung, verantwortliches Lehrerhandeln usw.

Fragen der Zurechenbarkeit, der Chancengerechtigkeit, der Opportunitätskosten und der professionellen Verantwortung des Lehrers selbst müßten in einer Professionsethik des Lehrerberufs eine Antwort finden oder doch wenigstens methodisch bearbeitet werden können. Auch bildungs-

ökonomische und juristische Probleme haben, neben dem positiven Beitrag zur Funktionsbeschreibung des Bildungssystems, eine Affinität zu den soeben genannten ethischen Fragestellungen. Sie alle können nur in einer noch zu entwickelnden Struktur optionaler Angebote im Rahmen des Grundstudiums aller Lehrer ihren Platz finden.

Die hier vorgeschlagene Grundstruktur (Abb.2) bildet folglich die Basis i.S. eines Ausbildungsminimums im Bereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft sowie Psychologie für alle Lehrer. Das Lehrangebot in diesen Fächern wird umfangreicher und differenzierter sein müssen, um Anforderungen für die Haupt- und Nebenfachabschlüsse sicherzustellen. Daraus ergibt sich für die Studierenden des Lehramts ein Vertiefungs- und Differenzierungsangebot im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Insbesondere die sozialwissenschaftlichen Studienangebote sollen zusätzliche Vertiefungsmöglichkeiten bereitstellen, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen ermöglichen. Die Strukturkommission hat Pflichtveranstaltungen über die hier vorgeschlagenen hinaus nicht vorgesehen, um der Eigeninitiative der Studierenden bei der Wahrnehmung ihrer Interessen unter Inanspruchnahme einer leistungsfähigen Studienberatung Raum zu geben. Außerdem ist daran zu erinnern, daß eine Fortsetzung der pädagogisch-psychologischen Ausbildung in der 2. Phase während des Referendariats erfolgt. Dabei muß sichergestellt werden, daß die erarbeiteten Kenntnisse in den Studienseminaren aufgegriffen und weiter vertieft werden, jedoch ein "Neueinstieg" in dem Sinne, daß die Ausbildung nun erneut oder gar im Ernst erst jetzt beginnt, unter allen Umständen vermieden wird.

#### **4.4 Bausteine als Grundelemente der Studiengänge für die einzelnen Lehrämter (Das Modulkonzept)**

Auf der Grundlage des oben beschriebenen Komponentenmodells wird das Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung als ein modular strukturiertes Studium konzipiert: Die Studierenden bauen - entsprechend den Anforderungen der Studienordnungen in den einzelnen Prüfungsfächern innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehramtsprüfungsordnung - selbstverantwortlich ihr Lehramtsstudium aus einzelnen Modulen auf:

- (a) ESW-Modul: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften (mindestens 30 SWS);
- (b) Fach-1-Modul: Fachwissenschaft und -didaktik eines Unterrichtsfachs der Sekundarstufe I (mindestens 50 SWS).

Entsprechend dem angestrebten Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) werden dazu gewählt:

- (c) Im Lehramt für die *Primarstufe*: das Primarstufen-Modul. Er enthält differenzierende Schulpädagogik und Didaktik der Primarstufe, das Fachstudium, gewählte Lernbereiche sowie Angebote zur Förderdiagnostik (mindestens 60 SWS).

Im Lehramt für *Sekundarstufe I*: ein zweites Fach-1-Modul; dazu das Sekundarstufen I-Modul als stufenspezifische Profilierung im Bereich sozialpsychologischer und -pädagogischer Studien (mindestens 10 SWS).

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II*: ein zweites Fach-Modul; dazu ein fachwissenschaftliches Aufbau-Modul eines Faches der Sekundarstufe II (30 SWS); das Studium dieses zweiten Faches muß insgesamt mindestens 70 SWS umfassen.

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II - berufliche Fachrichtungen*: das Studium einer beruflichen Fachrichtung (Modul - berufliche Fachrichtung) an der Universität Potsdam; z. Zt. Elektrotechnik, Maschinentechnik als Aufbaustudiengänge (80 SWS). - Eine berufliche Fachrichtung ist kombinierbar mit einem allgemeinbildenden Fach (siehe b) oder einer speziellen beruflichen Fachrichtung innerhalb der gewählten Studienrichtung (s. Abschnitt 8).

Zu diesen grundlegenden Studienangeboten können weitere Module sowohl grundständig (innerhalb des Erststudiums) wie auch als Erweiterungs- oder Aufbaustudium (als Fort- oder Weiterbildungsstudium an der Universität) gewählt werden, die entweder in Form einer stufenübergreifenden Lehrbefähigung im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung oder mit einem hochschuleigenen Zertifikat abgeschlossen werden können:

- (d) Für den Erwerb des *stufenübergreifenden Lehramts Sekundarstufe II/Primarstufe*: Aufbau-Modul Primarstufe (30 SWS); dieses Modul umfaßt u. a. Studien zum Anfangsunterricht und differenzierende Primarstufenpädagogik.

Für den Erwerb des *stufenübergreifenden Lehramts Sekundarstufe II/Sekundarstufe I*: Aufbau-Modul Sekundarstufe (30 SWS); in diesem Modul werden die besonderen sozialisations-, entwicklungs- und lernpsychologischen Bedingungen des Unterrichts mit Jugendlichen studiert.

- (e) *Spezielle (Weiter-)Qualifizierungsangebote*: z. B. Integrationspädagogik, Beratung, Schulmanagement. Das Angebot in diesem Bereich wird entsprechend dem Bedarf und den Angebotsmöglichkeiten der Universität weiterentwickelt.
- (f) *Zusatzqualifikation ESW*: (10-30 SWS): dieses Modul soll nach Art und Kombination forschungsbezogen differenziert werden und einen obligatorischen forschungsmethodischen Kern enthalten.

Die Binnenstruktur der Module ist so gestaltet, daß Pflicht- und Wahlpflichtangebote bereitgestellt werden; innerhalb des Wahlpflichtangebotes soll eine Profilbildung möglich sein.

#### 4.5 Verbindung der 1. und der 2. Ausbildungsphase

Versuche einer einphasigen Lehrerbildung in den alten Bundesländern sind abgebrochen worden, und die Tradition der praxisbezogen-einphasigen Lehrerbildung in der ehemaligen DDR ist wegen der politischen Funktion dieser Ausbildung diskreditiert. Gleichwohl sind im Rahmen dieser Organisationsform Erfahrungen gesammelt worden, die einer zweiphasigen Lehrerbildung nicht verloren gehen sollten. Dazu gehören der Praxisbezug der Lehrerbildung - das Prinzip, zukünftigen Lehrern durch studienbegleitende Praktika Berufsfelderfahrungen zu erschließen, die eine zentrale Funktion für das Studium gewinnen - und die Praxisorientierung des Studiums, d.h. die Gestaltung des Studiums im Blick auf die spätere Profession.

Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung sollen also die Praktika eine sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende Funktionen besitzen. Die Praxisorientierung im Sinne der früheren Ausbildung wurde begründet zugunsten eines professionsorientierten Modells wissenschaftlicher Vorbereitung auf den Lehrerberuf aufgegeben. Die herkömmliche Form der Trennung zwischen wissenschaftlichen Fachstudien an der Universität und fachzentrierten praktischen Studien während des Vorbereitungsdienstes soll tunlichst aufgehoben werden. Die Studienseminare sollten mit der Universität in einer auf Kontinuität angelegten Lehrerbildung zusammenwirken. Die Idealvorstellung ist, daß die psychologische und sozialwissenschaftliche Grundausbildung der Universität in den Studienseminaren praxisnäher fortgeführt wird, die Studienseminare an der Schulforschung beteiligt werden und diese über die Studienseminare die Schulen erreicht. Mitarbeiter der Studienseminare könnten mit Lehraufträgen an der universitären Lehre, mit Tutorenaufgaben an den Praktika und mit ihrer speziellen Expertise an der universitären Forschung beteiligt werden; Mitarbeiter der Universität könnten ggf. am Lehrprogramm der Seminare teilnehmen. Die institutionellen "Querstrukturen" der Lehrerbildung sollen so aufgebaut werden, daß sie Kooperation, Koordination und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Institutionen systematisch begünstigen. In beiden Phasen soll die Einbindung von Studierenden in die berufsfeldbezogene Forschung möglich sein.

#### 4.6 Forschung

(1) Die Lehrerausbildung an der Universität Potsdam soll ihrem Anspruch nach modellbildend sein. Dies gilt in besonderem Maße für die Einheit und Wechselwirkung von Lehre, Studium und Forschung. Eine innovativ orientierte, wissenschaftlich fundierte, professionsbezogene Lehre bedarf ständiger Befruchtung und Anreicherung durch die Forschung - sowohl in der Problemsicht



als auch hinsichtlich der Ergebnisse. Für die Studierenden ist die Mitwirkung an den Forschungsprozessen eine privilegierte Form aktiven Eindringens in die theoretischen, methodologischen und empirischen Grundlagen der zu studierenden Wissenschaften. Dadurch wird die Bereitschaft geweckt und entwickelt, wissenschaftliche Erkenntnisse und Problemstellungen im Handlungsfeld des Berufs zu verfolgen und zu nutzen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen und Potenzen auch für die Fort- und Weiterbildung. Für die Forschung ihrerseits ergibt sich aus dem dargestellten Modell der Lehrerbildung die Notwendigkeit, Probleme zu stellen und zu bearbeiten, die neue Perspektiven für Schulpraxis und Lehrerbildung eröffnen und die Wissenschaftsentwicklung auf den entsprechenden Gebieten voranbringen.

(2) Um dies zu leisten, muß das Forschungspotential der lehrerbildenden Fächer entwickelt werden. Dies muß über die Berufungspolitik der Universität ebenso geschehen wie über den Aufbau einer forschungsförderlichen institutionellen Infrastruktur. Angesichts der Komplexität pädagogischer Prozesse und Tätigkeiten gewinnt die *Interdisziplinarität* der Forschung besondere Bedeutung, die freilich erfolgversprechend nur entwickelt werden kann, wenn die daran beteiligten Disziplinen ihre gegenstandsspezifischen Sichten und Methodiken einbringen, die Wechselbeziehungen der Aspekte explizit zum Gegenstand machen und Kooperationsbereitschaft und -kompetenz entwickeln.

Die Institutionalisierung muß deshalb auf mehreren Ebenen geschehen und diese miteinander abstimmen: Forschungsprojekte der einzelnen Disziplinen (innerhalb von Lehrstühlen und Instituten), Zusammenarbeit in interdisziplinären Forschungsprojekten innerhalb der Fakultät, fakultätsübergreifende Forschungsprojekte (gemeinsam mit den an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften, mit den Sozialwissenschaften usw.). Die Universität ist gefordert, für eine solche mit der Lehre eng verbundene Forschung im Bereich von Schule, Ausbildung und Erziehung Bedingungen und Organisationsformen zu schaffen, die ihr einen besonderen Platz in der Forschungslandschaft sichern und die Forschung für Lehrende und Studierende attraktiv machen.

Der dafür notwendigerweise erforderliche Aufwand in personeller, materieller und organisatorischer Hinsicht wird sich mehrfach auszahlen:

- in der Qualität und Attraktivität der Lehre und des Studiums sowie der Fort- und Weiterbildung;
- in der Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Qualität von Magister-, Promotions- und Habilitationsarbeiten;
- in der Relevanz und Wirksamkeit der universitären Wissenschaft für die pädagogische Praxis und ihrer Anerkennung durch Lehre und Öffentlichkeit;

- in der Rolle, die die Forschung auf diesem Gebiet an der Universität Potsdam und darüber hinaus in der überregionalen Wissenschaftslandschaft spielen kann;
- in den Möglichkeiten der Einwerbung von Drittmitteln.

(3) Das Engagement an Forschung im Bereich der lehrerbildenden Fächer ist gerade in der ersten Phase der Realisierung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung besonders dringlich, weil dann den Anfangsschwierigkeiten und der Gefahr zu begegnen ist, daß die Forschung in den Hintergrund gedrängt wird. Das Forschungsengagement sollte zunächst auf den Auf- und Ausbau einiger profilbildender Spezialbereiche gerichtet werden, die für das Potsdamer Modell bestimmend sind.

Die Forschung sollte von vornherein interdisziplinär angelegt werden, so daß sie förderlich auf die beteiligten Disziplinen und Bereiche zurückwirken kann. Es kann nicht die Funktion dieser Denkschrift sein, ein Forschungsprogramm für die Universität Potsdam zu entwerfen. Hier soll nur beispielhaft auf ein Programm hingewiesen werden, das für Potsdam typisch sein könnte: es handelt sich um die Analyse der Lern- und Entwicklungseffekte fachspezifischer und/oder fachübergreifender Lehrstrategien in psychologisch unterschiedlichen Gruppen von Lernenden ("Psychologische, insbesondere entwicklungs- und kognitionspsychologische Didaktik").

Eine schnelle Entwicklung insbesondere der unterrichtswissenschaftlichen empirischen (Lehr- und Lern-) Forschung ist schon deshalb geboten, weil nur so qualifizierter wissenschaftlicher Nachwuchs hervorgebracht werden kann. Schon jetzt ist die Rekrutierungsbasis für *in der Forschung ausgewiesene* Schulpädagogen und Didaktiker recht schmal. Da in den vergangenen 15 Jahren infolge von Stellenstreichungen im Bereich der universitären Lehrerbildung in der Bundesrepublik der wissenschaftliche Nachwuchs abwanderte bzw. ausblieb, in den kommenden Jahren aber gleichzeitig der Ersatzbedarf infolge von Pensionierungen steigen wird, muß sich die Lage drastisch verschlechtern und damit die Qualität der Lehrerbildung im ganzen in Frage stellen. Infolgedessen ist für eine angemessene Infrastruktur für Schule und Unterrichtsforschung in der Grundausrüstung der Universität Potsdam vorausschauend Sorge zu tragen. Günstig könnte sich hierfür die Einrichtung eines Schwerpunktprogramms mit Hilfe der DFG auswirken, das insbesondere einer kognitionswissenschaftlichen Lern- und Lehrforschung in Potsdam den dringend erwünschten Schub geben könnte.

(4) Der Aufbau einer forschungsintensiven Institutionenstruktur in der Lehrerbildung wird auch diese selbst an die Information rückbinden, die Forschung erzeugt. Im Blick darauf sollte die Universität Potsdam ein Austauschprogramm mit international anerkannten Zentren einer konzeptuell progressiven und innovativ organisierten Lehrerbildung (einschließlich Fort- und Weiterbildung) aufbauen, in denen insbesondere die Kooperation mit der Psychologie selbstverständlich

und stilbildend ist - wie es im übrigen auch der Strukturentwurf für die Psychologie in Potsdam vorsieht (s. Anhang).

(5) Gelänge es der Universität Potsdam, ein solches Programm zu realisieren, wäre sie die erste Universität in Deutschland, die Lehrerbildung in einem interdisziplinären Graduiertenkolleg in der Art einer *Graduate School of Education* systematisch anlegt, die Grundlagenfächer, professionsbezogene Nebenfächer und kontexterhellende Wissenschaftsdisziplinen im Blick auf professionelle Expertise im Erziehungsfeld forschungsintensiv gestaltet und in einer einheitlichen und gleichwohl differenzierten Institution organisiert. Damit könnte die oben erwähnte traditionelle Fragmentierung der Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule für Primarlehrer und wissenschaftlicher Fachausbildung für Sekundarlehrer überwunden und die Erziehungswissenschaft an einem Ort auf ein Niveau gebracht werden, das auf andere Orte und auf diese Wissenschaft im Ganzen ausstrahlt.

## 5. Personelle Grundausrüstung

### 5.1 Die personelle Grundausrüstung des Potsdamer Modells im Bereich der Erziehungswissenschaft

Der Gründungssenat hat im Herbst 1991 der Errichtung der im folgenden aufgeführten Professuren zugestimmt. Die Ausschreibungen sind erfolgt, die Besetzungsverfahren sind im Gang.

#### *3 Professuren für Allgemeine Pädagogik:*

Die Allgemeine Pädagogik muß an der Universität Potsdam vor allem in jenen Ausschnitten und Schwerpunkten vertreten sein, die in das erziehungswissenschaftliche Grundstudium aller Lehrer und das erziehungswissenschaftliche Kernstudium der Hauptfachabschlüsse gehören:

#### *(1) Anthropologie und Bildungstheorie; Systematische Pädagogik*

Auch und vor allem in der Lehrerbildung ist es unabdingbar, Grundfragen der Anthropologie und der Bildungstheorie zur Geltung zu bringen. Sie beziehen sich nicht nur auf weltanschauliche Kontroversen (der Vergangenheit), sondern richten sich auf das Verständnis des Lehrers im Umgang mit jungen Menschen, auf sein Grundverständnis von erziehendem und bildendem Unterricht und auf seine Mitwirkungsmöglichkeiten bei Lehrplan- und Curriculumrevisionen.

#### *(2) Erziehungs- und Sozialisationstheorie; Theorie und Methodologie der Sozialisationsforschung*

Grundkenntnisse der Erziehungs- und Sozialisationstheorie sind unabdingbar angesichts der zunehmenden Erziehungsaufgaben der Schule. Grundkenntnisse für die Mitwirkung an Entwicklungs- und Forschungsprojekten im Bereich der Schule sollen nicht zuletzt im Kontext dieser Professur erworben werden können.

#### *(3) Theorie pädagogischer Institutionen - Analyse von Erziehungskonzeptionen und Schulsystemen*

Kenntnisse auf den Gebieten der Institutionentheorie und des Bildungssystems sind die Voraussetzung dafür, daß die Lehrerschaft aktiv an der Gestaltung der institutionellen Möglichkeiten des schulischen Lebens, Lehrens, und Lernens mitwirken kann und angesichts tiefgreifender Umstrukturierungen des Schulwesens eine aktive und vor allem eine professionell aufgeklärte (und nicht nur berufsständisch verengte) Rolle übernehmen kann.

## *2 Professuren für Historische Pädagogik*

Die Historische Pädagogik muß vor allem in jenen Ausschnitten vertreten sein, in deren Perspektive sich die geschichtlichen Veränderungen der geistigen und gesellschaftlichen Umfelder von Erziehung und Bildung, Unterricht und Ausbildung besser verstehen lassen. Dieses Verständnis ist eine Voraussetzung dafür, das das hauptberufliche pädagogische Personal in der Schule und in anderen pädagogischen Einrichtungen seine Rolle und seine Möglichkeiten, aber auch seine Verantwortlichkeit in den permanenten Veränderungen der Lebenswelt der heranwachsenden Generation versteht und diese pädagogische Verantwortung auch pädagogisch aktiv wahrnehmen kann.

- (1) Geschichte der Pädagogik und des pädagogischen Denkens; Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland
- (2) Historische Sozialisationsforschung: die Sozialgeschichte der Familie, der Kindheit und des Jugendlebens, ihre pädagogischen Kulturen und Lebensformen (auch im interkulturellen Vergleich); zeitgeschichtliche und empirische Jugendforschung; der geschichtliche Wandel der Beziehungen von Altersgruppen (Generationen) und von Geschlechterbeziehungen in pädagogischer, bildungssoziologischer und bildungspolitischer Perspektive (auch im interkulturellen Vergleich).

## *2 Professuren für Pädagogische Soziologie*

Die Pädagogische Soziologie muß - ähnlich wie die Historische Pädagogik in ihren beiden Hauptaspekten vertreten sein: zum einen die institutionelle Seite der Erziehungs- und Bildungssoziologie, zum anderen der Aspekt der Sozialisationsprozesse innerhalb der Institutionen.

- (1) Bildungssoziologie und Interkulturelle Erziehung; Erziehungs- und Bildungssoziologie; Soziologie der Schule und der schulischen Sozialisationsprozesse; Interkulturelle Erziehung und Bildung
- (2) Außerschulische Sozialisationsprozesse im Kindes- und Jugendalter: soziokulturelle und sozialökologische Lebensbedingungen von Kindern und Heranwachsenden in pädagogischer und jugendpolitischer Perspektive.

### *3 Professuren für Schulpädagogik*

- (1) Schultheorie mit den Schwerpunkten: Theorie der Schule und des Lehrplans; die Schule als bürokratische, soziale und pädagogische Organisation
- (2) Unterrichtstheorie mit den Schwerpunkten: Theorie des Unterrichts und Allgemeine Didaktik, Interaktionsprozesse im Unterricht, Unterrichtsforschung
- (3) Psychologische Didaktik mit den Schwerpunkten Organisation und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen, Lern-Diagnostik .

Bei diesen schulpädagogischen Professuren kann es sich nur um die "Ecklehrstühle" handeln, die durch weitere Professoren-Stellen ergänzt werden müssen (z.B. für Stufendidaktik, für Medienpädagogik u.a.), um das Potsdamer Modell der Lehrerbildung auch tatsächlich realisieren zu können. Nicht berücksichtigt sind an dieser Stelle die Professuren für Primarstufenpädagogik und Sonder- und Rehabilitationspädagogik sowie die Professuren für Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie, die im Bereich der Psychologie ausgeschrieben werden (vgl. die Denkschrift Psychologie im Anhang).

### **5.2 Weiterer Personalbedarf im Fach Erziehungswissenschaft für das erziehungswissenschaftliche Studium in Lehramtsstudiengängen**

Ausgehend von dem in 5.2 dargestellten Organisationsmodell ergibt sich die Anforderung von 12 SWS Erziehungswissenschaft sowie 1 SWS als Trainingsangebot als Minimum. (Die weitere Berechnung berücksichtigt bisher nicht das erforderliche Zusatzangebot im Rahmen von profilierenden Modulen (vgl. 5.3) sowie notwendige fakultative Ergänzungen!).

Das Modell geht von folgenden Veranstaltungsformen und Gruppengrößen aus:

- 10 SWS vorrangig Seminare (berechnete Frequenzgröße 30 Teilnehmer);
- 3 SWS Übungen (berechnete Frequenzgröße 20 Teilnehmer);
- betreutes Hospitationspraktikum (2 Wochen; berechnet als 2 SWS, berechnete Frequenzgröße 12 Teilnehmer).

**Variante A**

5.000 Lehrerstudenten  
(davon 2.000 Grundschule)

Sicherung des Lehrangebots pro Semester für:

625 Studierende

Daraus ergeben sich folgende Pflichtstundenzahlen des Personals:

Seminar	10 SWS	21 Gruppen	= 210 SWS
Übung	3 SWS	31 Gruppen	= 93 SWS
Praktikum	2 SWS	52 Gruppen	= 104 SWS

Summe des notwendigen Pflichtlehrangebots:  
= 407 SWS

**Variante B**

4.000 Lehrerstudenten  
(davon 1.600 Grundschule)

500 Studierende

17 Gruppen	= 170 SWS
25 Gruppen	= 75 SWS
41 Gruppen	= 82 SWS

= 327 SWS

Bei Berücksichtigung der Anteile von Studierenden für das Grundschullehramt ist davon auszugehen, daß folgende Lehrpflichtangebote grundschulspezifische Akzente beachten müssen.

163 SWS || 131 SWS

Zur Durchführung der Pflichtveranstaltungen (ohne profilierende Module, ohne notwendige fakultative Ergänzungen) ergibt sich folgender Personalbedarf:

	Deputat	Summe
8 Professoren C4 (ausgeschriebene bzw. noch auszuschreiben)	8	64
2 Professoren C3	8	16
1 Professur Primarstufenpädagogik C4	8	8
20 wissenschaftliche Mitarbeiter als Ausstattung C4/C3	4	80
		<u>168 SWS</u>

Damit verbleibt ein notwendiges Pflichtangebot:

bei 5.000 angenommenen Studierenden: 239 SWS

bei 4.000 angenommenen Studierenden: 159 SWS

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, weitere Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben (Deputat 12 SWS) vorzusehen, wobei in diesem Personalbedarf auch weitere C3-Professoren ausgeschrieben werden können

Für 5.000 Studierende werden zur Abdeckung der reinen Pflichtangebote 20 weitere Lehrkräfte notwendig. Für 4.000 Studierende werden zur Abdeckung der reinen Pflichtangebote 13 weitere Lehrkräfte notwendig.

Aufgrund der Zahl der Professoren und aufgrund struktureller Notwendigkeiten sind zumindest 5 technische MitarbeiterInnen (SekretärIn/SachbearbeiterIn) notwendig\*.

\* Vgl. Denkschrift Psychologie im Anhang für den Personalbedarf der Psychologie, der sich aus Aufgaben in der Lehrerbildung ergibt. Siehe auch Denkschrift Primarstufenpädagogik für deren Personalbedarf.

## 6. Die organisatorische Einordnung der Lehrerbildung in die Universität Potsdam

### 6.1 Zuordnung zur Philosophischen Fakultät II

Mit seinem Beschluß vom Februar 1992 hat der Gründungssenat entschieden, eine Philosophische Fakultät II zu begründen, die folgende Fächer enthalten soll: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Musikwissenschaft und Sportwissenschaft; dazu die erziehungswissenschaftlich bestimmten Fachbereiche und Studiengänge Primarstufenpädagogik, Sonder- und Rehabilitationspädagogik sowie Technische Bildung. Damit sollen die für die Lehrerbildung zentralen Bereiche in einer Fakultät zusammengefügt werden. Die Strukturkommission vertritt darüber hinausgehend die Auffassung, daß alle zentral an der Lehrerbildung beteiligten Fächer, insbesondere die Sozialwissenschaften, aber sinnvollerweise auch die Philosophie, der Fakultät angehören müßten, in der die Lehrerbildung verankert ist.

Die wichtigsten Gesichtspunkte, die den Gründungssenat bei der Etablierung einer solchen Fakultät leiten, sind die folgenden:

(1) Eine besondere Struktur erhält die Fakultät durch die enge Verbindung der Erziehungswissenschaft mit der Psychologie, die sich ihrerseits in ihrer Struktur und ihren Inhalten, insbesondere jedoch in der Struktur der Anwendungsfächer, durch ihre Nähe zur Erziehungswissenschaft und den Funktionen der Lehrerbildung auszeichnet. Die enge Abstimmung von Psychologie und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung stellt ein hervorragendes Merkmal des Potsdamer Modells dar (vgl. die Denkschrift Psychologie im Anhang).

(2) Die Organisation der Philosophischen Fakultät II soll sicherstellen, daß nicht eine verkappte Pädagogische Hochschule, sondern das Modell einer *Graduate School* das Profil der Ausbildung bestimmt. Dazu ist ein starker Bezug zur Forschung unerlässlich. Dekan und Institutionen der Fakultät müssen der Forschungsleistung einen hohen Rang und Priorität im Aufbau der Fakultät einräumen. Die Rolle der psychologischen Didaktik, die Koordination mit der Psychologie und der Rang der sozialwissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung sollen die Forschungsorientierung der Institution stützen.

(3) Die funktionale Einheit der lehrerbildenden Grundlagenfächer und -bereiche soll gewahrt bleiben, eine Zersplitterung der Funktionen über mehrere Fakultäten aus inneren wie organisatorischen Gründen verhindert werden. Die Zuordnung der Sozialwissenschaften zur Philosophischen Fakultät II würde hierfür bessere Voraussetzungen schaffen.



(4) Das unvermeidliche Netzwerk von Querverbindungen zu anderen Fakultäten und Institutionen innerhalb und außerhalb der Universität setzt eine zentrale Struktur voraus, die solche Verbindungen zu organisieren in der Lage ist. Zu diesen Querverbindungen gehört die Koordination der Fachdidaktiken mit der Allgemeinen und psychologisch-kognitionswissenschaftlichen Didaktik und der Lern- und Lehrforschung in einem gemeinsamen interdisziplinären didaktischen Institut, ohne die Anbindung der Fachdidaktiken an die jeweiligen Fächer aufzuheben. Weitere Koordinierungen ergeben sich bei der Sicherung des sozialwissenschaftlichen Studiums der Lehrer und bei der Organisation der Politischen Bildung mit der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät; bei der philosophischen und ethiktheoretischen Grundbildung der Lehrer mit der Philosophischen Fakultät I, bei der rechtswissenschaftlichen Ausbildung mit der Juristischen Fakultät; Umweltbildung und Umwelterziehung macht die Kooperation mit der Naturwissenschaftlichen Fakultät bzw. dem Institut für Umweltwissenschaften notwendig.

## **6.2 Universitäts- und fakultätszentrale Einrichtungen der Lehrerbildung und der Forschung im Bereich der Lehrerbildung**

### *(1) Funktionen und Institutionen*

Die Realisierung des Potsdamer Modells ist nur möglich, wenn die geeigneten zentralen Einrichtungen und Querstrukturen gesichert werden.

Die im Rahmen des Potsdamer Modells der Lehrerbildung geplante integrierte Ausbildung erfordert die Zusammenarbeit aller an der Ausbildung der Studierenden für die unterschiedlichen Lehrämter beteiligten Institutionen und Fachbereiche. Durch die Komplexität des Studiums bedingt, ergibt sich inhaltlich wie organisatorisch ein hoher Koordinierungs- und Abstimmungsaufwand. Deshalb sind Strukturen erforderlich, die dazu dienen, die im folgenden verzeichneten Funktionen zu realisieren:

- Planung, Zusammenstellung und Sicherung des Lehrangebots in Studiengängen bzw. Teilstudiengängen der Lehrerausbildung (besonders interdisziplinären Zuschnitts, z.B. für Lernbereiche oder erziehungs- und sozialwissenschaftliche Begleitstudien);
- Übernahme von Sekretariatsaufgaben für die Lehrerbildungskommission;
- Nachweis und Organisation der Vergabe von Praktikumsplätzen;
- Koordination und teilweise Organisation, ggf. Beteiligung an der Durchführung von Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung;
- Sicherung des Zugangs zur Hochschule für Praxisvertreter, insbesondere Gewinnung, Betreuung und Qualifizierung von Mentoren bzw. Kontaktlehrern;

- Herstellung, Pflege und Ausbau von Kontakten zwischen Schule und Hochschule, einschließlich der Koordinierung der Arbeit in Forschungs- bzw. Versuchsschulen;
- Pflege von Kontakten und Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen der Lehrerbildung außerhalb der Hochschule, Schulaufsicht, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik sowie zu einer an der Lehrerbildung interessierten Öffentlichkeit;
- Evaluierung und Entwicklung von Ausbildungsprogrammen in der Lehrerbildung;
- Bereitstellung von Kapazitäten und organisatorischer Infrastruktur, ggf. Betreuung oder auch Durchführung interdisziplinärer schul- bzw. berufsfeldbezogener Forschung und Entwicklung unter Einbeziehung der Forschung zur Fachdidaktik.

Zur Realisierung dieser Funktionen können unterschiedliche Institutionen und speziell zu schaffende "Querstrukturen" dienen, die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind, zum Beispiel auf der Ebene der Universitätsleitung

- eine Kommission Lehrerbildung beim Senat der Universität, die auch die erforderliche Weisungsbefugnis besitzt;

als interfakultäre Institutionen

- ein Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung,
- ein Zentrum für pädagogische Berufspraxis und Praxisbeziehungen im Studium,
- eine Koordinierungskommission für das erziehungswissenschaftliche Studium für alle Lehrämter,
- Institut für Lern- und Lehrforschung (s. 4.6 und 6.1 sowie Punkt (2) dieses Abschnitts).

Darüber hinaus interfakultäre Arbeitsgruppen oder Kommissionen für spezielle, zum Teil auch begrenzte Aufgaben.

Unterschiedliche Organisationsformen und Institutionalisierungsmodalitäten für diese Funktionen sind denkbar. Es gilt, die für die Universität Potsdam zweckmäßigsten zu finden und im Interesse einer professionsbezogenen Ausbildung zielgerichtet aufzubauen. Dies wird nur durch das Zusammenwirken aller an der Lehrerbildung Beteiligten möglich sein.

Dabei kann in Potsdam auf vielfältige Erfahrungen aus der interdisziplinären Zusammenarbeit in der Lehrerbildung und der pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Forschung zurückgegriffen werden (vgl. Darstellung der Ausgangslage im Abschnitt 2). So wird für die organisationsintensiven Strukturen der institutionellen Kooperation ein *Interdisziplinäres Zentrum für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* vorgeschlagen, dem die Kommission für die Koordination des erziehungswissenschaftlichen Studiums für alle Lehrämter sowie die Kommission für die pädagogische Berufspraxis und die schulpraktischen Studien beigeordnet werden sollen, denen auch die institutionelle Abstimmung mit den Studienseminaren zum Zweck der Koordination der 1. mit der 2. Phase der Lehrerbildung obliegen wird. Schließlich gehören zu diesen Querstrukturen - sei es im Rahmen der soeben genannten Institutionen, sei es im Rahmen eigens dafür entwickelter Organisationsformen - Institutionen zum Aufbau der Schulforschung in der Universität und im Rahmen des Bildungssystems, zur Beratung der Schulen sowie des Schulsys-

stems landesweit und nicht zuletzt zur Organisation der Nach- und Weiterqualifizierung von Lehrern in Abstimmung mit dem Landesinstitut für Weiterbildung.

## (2) Personalbedarf

Betrachtet man die interfakultären Institutionen, so ergibt sich Bedarf an technischem und wissenschaftlichem Personal insbesondere für folgende Funktionen und Institutionen, wobei die Leitungsfunktionen in der personellen Grundausstattung (s. 5.1) enthalten sind:

- *Interdisziplinäres Zentrum für pädagogische Forschung und Lehrerbildung*  
 Leiter: Professor für Schulpädagogik oder allgemeine Didaktik  
 Stellvertretender Leiter ( für Koordination, Organisation, Dokumentation)  
 3 wissenschaftliche Mitarbeiter auf Zeit; 2 technische Mitarbeiter; 1 Sekretärin
- *Zentrum für pädagogische Berufspraxis und Praxisbeziehungen im Studium*  
 Leiter: Professor für Schulpädagogik  
 Stellvertretender Leiter  
 1 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 2 technische Mitarbeiter; 1 Sekretärin
- *Interdisziplinäres Institut für Lern- und Lehrforschung*  
 Leiter: Professor für Psychologische Didaktik  
 Stellvertretender Leiter  
 3 wissenschaftliche Mitarbeiter, 2 technische Mitarbeiter, 1 Sekretärin
- *Zentrales Labor für Medienforschung*  
 Leiter: Professor für Medienpädagogik oder für Pädagogische Psychologie  
 3 wissenschaftliche Mitarbeiter, 2 technische Mitarbeiter, 1 Sekretärin

Die Erarbeitung der Grundordnung der Universität muß die Gelegenheit bieten, optimale Querstrukturen zu entwerfen und die notwendige Personalstruktur zu bestimmen. Dabei machen Erfahrungen anderer Hochschulen deutlich, daß neben der Doppelanbindung von Personen, die primär in anderen Einheiten gebunden sind (z.B. Fachdidaktiker beim Fach), für eine effektive Arbeit auch eine Mindestausstattung mit eigenem Personal in solchen Querstrukturen bzw. interdisziplinären Zentren unerlässlich ist.

## (3) Institut für Lern- und Lehrforschung

Wegen der zentralen Stellung der allgemeinen und psychologischen kognitionswissenschaftlichen Didaktik im Potsdamer Modell soll das vorgeschlagene interdisziplinäre *Institut für Lern- und Lehrforschung* hier etwas detaillierter beschrieben werden. Das Institut koordiniert und organisiert

die Kooperation der fachdidaktischen Lehrstühle mit den lehrerbildenden Grundlagenfächern, insbesondere im Bereich der allgemeinen (psychologischen) Didaktik und der thematisch relevanten psychologischen Lehrstühle. Es stellt die Infrastruktur für die Lern- und Lehrforschung an der Universität bereit, organisiert eigene Forschung und wirkt an der Entwicklung von empirischen Projekten und an der Einwerbung von Drittmitteln für die Forschung an den Lehrstühlen mit, soweit dies gewünscht wird. Es fördert den Ausbau, die Realisierung und die Weiterentwicklung des Potsdamer Modells durch fachübergreifende wissenschaftliche Kolloquien und Konferenzen, Weiterbildungsveranstaltungen und durch Mitwirkung bei der inhaltlichen Koordinierung und Ausgestaltung der didaktischen Praktika. Es führt die auf dem Gebiet des Unterrichts und der Lern- und Lehrforschung tätigen Lehrstuhlinhaber und Mitarbeiter zu gleichberechtigter wissenschaftlicher Kommunikation und Kooperation zusammen. Dazu werden benötigt:

- ein Sekretariat für die Aufgaben der Organisation und Koordination;
- eine "ständige Konferenz" der beteiligten Wissenschaftler für die inhaltliche Beratung und Abstimmung;
- ein Laboratorium für experimentelle Untersuchungen von Lern- und Lehrprozessen in kleinen Gruppen o.ä. - möglichst in Verbindung mit einer Versuchs- oder Forschungsschule;
- eine Lernwerkstatt, die innovative Lern- und Lehransätze entwickelt, anbietet und popularisiert (in Zusammenarbeit mit Studierenden, Lehrern, Schulen, Studienseminaren u.a.);
- eine Entwicklungsabteilung mit Werkstatt, um neue Lern- und Lehrmittel auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und für weiterführende Forschungsobjekte zu entwickeln, herzustellen und zu erproben;
- eventuell eine lerntherapeutische Einrichtung, die Lehrer, Eltern, Studierende und Schüler bei Lernschwierigkeiten berät, Schüler therapiert, innovative Therapieansätze entwickelt und popularisiert sowie Möglichkeiten bietet, die Wechselbeziehungen von Norm und Normabweichung zu analysieren und für Theorie und Praxis sowie für die Ausbildung der Studierenden nutzbar zu machen. Diese Aufgaben sollen in Kooperation mit dem Fachbereich Psychologie oder in einem gemeinsamen Institut bearbeitet werden.

Entsprechend den festzulegenden inhaltlichen Schwerpunkten der interdisziplinären Lern- und Lehrforschung könnte - in Abstimmung mit den beteiligten Lehrstühlen und in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen der Universität - eine oder mehrere, zeitweilige oder ständige Arbeitsgruppe(n) aus Spezialisten der Allgemeinen und Psychologischen Didaktik, von (bestimmten) Fachdidaktiken, der Psychologie, der Linguistik und ggf. anderer Wissenschaften als Kern der interdisziplinären Forschungsorganisation gebildet werden. Die konkreten Organisationsformen müssen in der Ordnung der Universität festgelegt werden.

## **7. Weitere Aufgaben der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam**

### **7.1 Fort- und Weiterbildung**

Neben der grundständigen Lehrerbildung müssen zukünftig an der Universität Potsdam in erheblichem Umfang Aufgaben der Fort- und Weiterbildung wahrgenommen werden.

Die Fort- und Weiterbildung nicht nur für Lehrer, sondern auch für Angehörige der anderen pädagogischen Berufe gehört zu den Aufgaben der Universität Potsdam. Die Fort- und Weiterbildung dient der professionellen Qualifizierung der Berufstätigen, aber auch der Vermittlung von Berufswissen in die Ausbildung und Forschung an der Hochschule.

Oben wurde der Umfang dieser Aufgaben beschrieben (s. Abschnitt 3.2). Auf Jahre hinaus wird die Nachfrage nach Weiterqualifizierung für berufstätige Lehrer der Nachfrage nach grundständiger Ausbildung von Studierenden die Waage halten. Die Ausschreibung der Lehrstühle berücksichtigt auch weiterführende inhaltliche Anforderungen anderer Studiengänge.

### **7.2 Hauptstudium für Lehramt der Sekundarstufe II (Fachmodul Pädagogik - 50 SWS)**

In Abschnitt 3.2 wurden die Anforderungen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport an die Ausbildung von Lehrern für Pädagogik in der Sekundarstufe II dargestellt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Pädagogik im Umfang der übrigen Fächer eines Lehramtsstudienganges anzubieten. Die inhaltliche Orientierung des Studiums erfolgt an den Studienplänen anderer Länder und berücksichtigt den vorliegenden Rahmenplan des Landes Brandenburg.

Der Schwerpunkt sollte auf das Verständnis elementarer Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in den für die Heranwachsenden maßgeblichen Institutionen - Familie, Gleichaltrigengruppen, Massenmedien, Schule - gelegt werden, um daran anknüpfend bei den jungen Menschen Prozesse der Selbsterziehung und Selbstbildung sowie kritische Selbstreflexivität zu initiieren bzw. zu fördern. Die Frage der individuellen, gleichwohl gesellschaftlich verfaßten Lebensführung bildet den Bezugspunkt für die Beschäftigung mit den Grundfragen der modernen Gesellschaft und ihrer Gegenwarts- und Zukunftsprobleme; diese Beschäftigung ist für die Heranbildung einer kritischen und aktiven jungen Generation unabdingbar. Deshalb ist auch der Unterricht in Ethik/Lebenskunde/Religion schwer denkbar ohne Berücksichtigung pädagogischer

Aspekte, die ja nicht so sehr Fragen der Begründung und Geltung von Normen und Zielen betreffen, sondern Aspekte der Aneignung und Wirkung auf die werdende Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellen.

Die Strukturkommission Lehrerbildung macht darauf aufmerksam, daß eine Realisierung dieses Aufbaustudienganges personelle Konsequenzen für das Fach Erziehungswissenschaft hat. Eine Einführung des Faches in der Sekundarstufe sollte erst dann erfolgen, wenn eine ordnungsgemäße inhaltliche und methodische Ausbildung gesichert ist. Anlage 5 der Ergänzenden Materialien nennt Möglichkeiten des Übergangs im Sinne von Versuchsvarianten. Eine überhastete Ausbildung dagegen würde der Reputation der Erziehungswissenschaft schaden.

Beim Aufbau eines Ausbildungsganges für Lehrer des Faches Pädagogik in der Sekundarstufe II erhöhen sich die in Teil I, Abschnitt 5.2. genannten Anforderungen an die Personalstruktur. Bei einem Ansatz von 50 pro Jahr aufzunehmenden Studierenden ergibt sich folgender Personalbedarf:

Unter Berücksichtigung der Curricularwerte für das Diplomstudium ergeben sich 30 SWS; berücksichtigt man den mehrjährigen Durchlauf, dann müßten pro Semester die Lehrangebote für 50 SWS für je eine Gruppe von 25 Studierenden gesichert sein. An zusätzlichen Professuren würden dann benötigt:

- 1 Professur für fachdidaktische Fragen der Unterrichtung von Schülern der Sekundarstufe II in Pädagogik mit 2 wissenschaftlichen Mitarbeitern (auch zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des neuen Faches);
- 1 Professur für Familienpädagogik mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter

Für die verbleibenden 22 SWS wären zwei weitere Lehrkräfte mit besonderem Auftrag notwendig.

Eine analoge Situation entsteht im *Fach Psychologie* hinsichtlich der Ausbildung von Lehrern für Psychologie der Sekundarstufe II. Auch dieser Studiengang verlangt dann eine zusätzliche Stelle für einen Fachdidaktiker sowie zwei weitere Mitarbeiterstellen.

### 7.3 Magister-Abschluß

Üblicherweise sehen Magister-Prüfungs- und Studienordnungen den Abschluß in Erziehungswissenschaft im Haupt- und Nebenfach vor. Da das Magisterstudium - anders als das Diplom-Studium - nicht durch Rahmenordnungen reglementiert ist, können die Studierenden hier in der Kombination mit anderen Fächern individuelle Studienprofile entwickeln, besonders auch zur Vorbereitung auf Berufstätigkeiten, die noch keine oder nur wenig fixierte Berufsbilder, Einstellungsvoraussetzungen und Laufbahnmerkmale haben (z.B. Pädagogen im Freizeit-, Museums-, Reise- und Rehabilitationsbereich; bei der Betreuung älterer Menschen usw.). Die Studienmöglichkeiten orientieren sich an den örtlichen Gegebenheiten. Umgekehrt lassen sich hier sinnvoll forschungsorientierte oder theoretische Fächerkombinationen entwickeln, die die Universität in besonderem Maße pflegen sollte. Als Beispiele sind Magisterstudiengänge mit Schwerpunkten in der Psychologie (Pädagogik und Psychologie), der Jugendforschung (Pädagogik und Soziologie) oder mit Schwerpunkt in einer empirisch orientierten Didaktik (Pädagogik und Linguistik, Pädagogik und eine neusprachliche Philologie) oder eine theoretische Kombination (z.B. Pädagogik und philosophische Ethik) zu nennen. Die Strukturkommission erinnert in diesem Zusammenhang an die Wissenschaftsrats-Empfehlungen zum Aufbau der Geisteswissenschaften und ihrer interdisziplinären Verzahnung in Forschung und Lehre (Drucksache 812/92 v. 3.7.92, S. 33).

### 7.4 Promotion

Die Promotion ist im Haupt- und im Nebenfach vorgesehen. Die Zulassung sollte nur nach einem ordnungsgemäßen Studium der Erziehungswissenschaft erfolgen, gegebenenfalls in der Form eines Promotionsstudiums nach einem fachfremden Examen während der Ausarbeitung der Dissertation.

Die Förderung der Promotionen im Rahmen der Forschungstätigkeit und Projekte der Institute ist besonders wichtig, da im Bereich des wissenschaftlichen Personals bereits in den unmittelbar vor uns liegenden Jahren ein enormer Ersatzbedarf entsteht.

Anknüpfend an Potsdamer Traditionen sollte ein Schwerpunkt der Nachwuchsförderung im Bereich der didaktisch-psychologischen Forschung liegen, die in Deutschland besonders defizitär ist. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt sollte - zusammen mit der Soziologie und der Sozialpsychologie - im Bereich der vergleichenden und der empirischen Jugendforschung liegen. Hier bietet sich die Kooperation mit dem künftigen Potsdamer Institut für Zeitgeschichte der DDR an. Die Kindheitsforschung ist angesichts steigender Belastungen der Familie und Unsicherheiten in der

Sozialisation ein besonders wichtiger Forschungsbereich. Auch hier bietet sich Kooperation mit bereits etablierten Institutionen in Potsdam wie dem "Institut für Kindheitsforschung" an, das der Universität durch einen Kooperationsvertrag verbunden ist. Im Zusammenhang mit der Etablierung der ARD-Archive in Babelsberg könnte Medien- und Medienwirkungsforschung ein weiterer Forschungsschwerpunkt sein.

### 7.5 Aufbaustudium Beratungslehrer

Die Erneuerung der Schule bildet einen untrennbaren Bestandteil der tiefgreifenden Umgestaltungsprozesse in der Gesellschaft. Dies schließt erwartungsgemäß ein, in Zukunft jenen Kindern und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, die Auffälligkeiten im Sinne von Lern- und/oder Verhaltensstörungen oder auch Anzeichen von Unterforderung zeigen.

Der Beratungslehrer leistet spezifisch pädagogisch-psychologische Hilfe. Im Sinne einer prophylaktischen und pädagogisch vorausschauend-aktiven Arbeitsweise hat er in enger Zusammenarbeit mit den anderen Pädagogen seiner Schule bei Schülern mit ungünstigen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und besonderen Begabungen die erforderliche Diagnose zu unterstützen oder durchzuführen, die adäquate Beratung und Förderung zu gewährleisten oder den Weg zum Spezialisten zu empfehlen.

Dafür soll das Studium allgemeine und spezielle psychologische, erziehungswissenschaftliche, rehabilitationspädagogische, soziologische und beratungs- und schulrechtliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die über die im Lehramtsstudiengang erworbenen hinausgehen und diese ergänzen, vertiefen und erweitern. Der Erwerb von Kompetenzen für die Tätigkeit als Beratungslehrer bezieht sich auf folgende *Aufgabenfelder*:

- direkte Unterstützung der Lehrer bei der diagnostischen und pädagogischen Arbeit und direkte Mitarbeit an der Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher, die besondere Anforderungen an die pädagogische Arbeit stellen;
- Beratung von Schülern, Eltern und Pädagogen zur gemeinsamen Erarbeitung von Empfehlungen zur Prophylaxe und Überwindung von Entwicklungsproblemen, zur Förderung von Begabungen und bei Bildungswegentscheidungen;
- sachkundige Zusammenarbeit mit der schulpsychologischen Beratungsstelle, mit sonderpädagogischen Einrichtungen und anderen Spezialisten (Vermittlung von Spezialisten und Mitarbeit der einvernehmlichen Realisierung von Empfehlungen, die diese geben),



- Empfehlungen für die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts und für die Gewährleistung psychohygienischer und gesundheitsfördernder Bedingungen an der Schule.

## **7.6 Aufbaustudium Sonder- und Rehabilitationspädagogik**

Vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wird großer Bedarf an Weiterbildung im Bereich der Sonderpädagogik angemeldet (vgl. Abschnitt 3.2). In Abstimmung mit den Ministerien wurde die Installierung von Aufbaustudien in zwei Formen konzipiert:

- 1 Jahr Direktstudium, 2 Jahre Fernstudium für ausgebildete Lehrer ohne sonderpädagogische Qualifizierung. Studium von zwei Fachrichtungen
- 2 Jahre Fernstudium für Sonderpädagogen mit einer Fachrichtung: Studium der zweiten Fachrichtung

Ein von Prof. Dr. Kanter (HEP-Gastprofessor) vorgelegtes Strukturpapier (vgl. Anhang) wurde vom Gründungssenat der Universität bestätigt. Die Gründungsdenkschrift sieht eine personelle Ausstattung mit 4 Professoren und 10 Mitarbeitern vor. In einer ersten Phase ist die Ausschreibung von einer C4- und zwei C3-Professuren für verschiedene Fachrichtungen vorgesehen und vom Gründungssenat im Mai 1992 beschlossen worden.

## **7.7 Zur Frage eines grundständigen Diplomstudiums im Fach Erziehungswissenschaft in der Aufbauphase der Lehrerbildung und des Fachs Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam**

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann die Strukturkommission die Einrichtung eines weiteren Hauptfach-Abschlusses - die Graduierung zum Diplom-Pädagogen - *nicht* empfehlen.

Das erziehungswissenschaftliche Diplom-Studium ist nach Aufbau, Struktur und Schwerpunkten durch die Rahmenordnung festgelegt. Für das grundständige Diplom-Studium müssen im Grund- und Hauptstudium insgesamt etwa 40 SWS Erziehungswissenschaft angeboten werden.

Für die Durchführung eines ordnungsgemäßen Diplom-Studiums müßten weitere Professuren in Allgemeiner Pädagogik geschaffen werden, sodann die Professuren für die gewünschten Studienrichtungen (gemeinsam oder alternativ; Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung, Erziehung in früher Kindheit, Familienpädagogik usw.) und die Wahlpflichtfächer (soweit

diese nicht von Nachbardisziplinen bedient werden). Dazu kommen Stellen für Studien- und Prüfungsorganisation, für die Betreuung der Praktika u.a.m.

Die Beantragung und Einrichtung dieser Stellen könnte zur Zeit nur zu Lasten des Potsdamer Modells der Lehrerbildung gehen. Dies scheint zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu verantworten. Zum einen geht es darum, zunächst einen enormen Nachqualifizierungsbedarf zu decken (s. 3.2). Zum anderen hängt zumal in der Aufbauphase das Ansehen der Universität Potsdam in der Lehrerbildung von qualifizierter und differenzierter Lehre und von intensiven Grundinvestitionen im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung ab.

Die Errichtung eines grundständigen Diplom-Studiums mit dem zu erwartenden Schwerpunkt Sozialpädagogik hätte zudem der Empfehlung des Wissenschaftsrats widersprochen, die für Potsdam die Errichtung einer Fachhochschule für Sozialwesen vorsieht (Drucksache 97/91 vom 13.3.1991). Der Aufbau dieser Fachhochschule ist im Gange. Es wird jetzt darauf ankommen, das Ausbildungsprofil dieser Hochschule so zu gestalten, daß zu einem späteren Zeitpunkt ein universitäres Aufbaustudium der Sozialpädagogik an der Universität Potsdam eingerichtet werden kann, das diesen Ausbildungsgang ergänzt.

#### *Begründungen für die Empfehlung*

Der Umstand, daß an der Universität Potsdam nicht bereits in der ersten Aufbauphase der Studienabschluß eines Diploms in Erziehungswissenschaft vorgesehen wird, hat zu Mutmaßungen und Rückfragen geführt, zu denen die Strukturkommission wie folgt Stellung nimmt:

(1) Der Brandenburgische Landtag hat beschlossen, die *Universität Potsdam zur alleinigen Ausbildungsstätte im Lande Brandenburg für alle Lehrämter aller Schularten und -stufen* auszubauen. Zugleich wurde, wie oben erwähnt, aufgrund einer Wissenschaftsratsempfehlung beschlossen, in Potsdam eine Fachhochschule für Sozialwesen zu errichten.

Für die Neuordnung und den Neuaufbau der Lehrerbildung müssen das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) und der Gründungssenat der Universität Potsdam von folgenden Vorgaben unter anderem des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) ausgehen:

- (a) alle Lehramtsstudiengänge für die allgemeinbildenden Schulen umfassen einen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Anteil von ca. 30 SWS, einen fachdidaktischen Anteil in Höhe von mindestens 10% des Umfangs der fachwissenschaftlichen Studien sowie Schul- und Unterrichtspraktika;
- (b) von 2500 Sonderschullehrern im Landesdienst haben 1500 keine entsprechende Ausbildung, 1000 nur für eine Behinderung; diese Lehrer sind nachzuqualifizieren;

- (c) im Bereich der Primarstufe sind für die Lernbereiche Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde und Politische Bildung jährlich mindestens 200 Lehrer nachzuqualifizieren;
- (d) dazu kommen jährlich 50 Lehrer für das Unterrichtsfach Pädagogik in der Sekundarstufe II sowie jeweils 50 Lehrer z.B. für die Unterrichtsfächer Philosophie, Ethik/Lebenskunde (Modellversuch läuft bereits!) und Psychologie, denen eine allgemein-erziehungswissenschaftliche und -didaktische Grundbildung vermittelt werden muß; letzteres gilt auch für Kunst und Musik auf allen Stufen;
- (e) nicht gerechnet sind alle im Dienst befindlichen Lehrer und Lehrerinnen, die für den sog. "Bewährungsaufstieg" auch in Pädagogik, Didaktik, Pädagogischer Psychologie usw. nach- bzw. weiterqualifiziert werden müßten.

Darüber hinaus sind folgende weitere Ausgangsbedingungen zu beachten:

- (f) etwa die Hälfte der ca. 5.500 Studierenden an der Universität Potsdam (im Jahre 1991) strebt einen Lehramtsabschluß an und muß möglichst rasch eine einschlägige pädagogisch-psychologische Grundausbildung (nach den Grundsätzen des MBJS) bekommen (derzeit im wesentlichen durch Lehraufträge sichergestellt);
- (g) der Aufbau der Universität Potsdam orientiert sich an ca. 5000 Lehramtsstudenten, denen in Vorlesungen, Seminaren und in Praktika insgesamt 12 SWS in Erziehungswissenschaft anzubieten sind. Daraus ergibt sich, wenn die üblichen Seminar- und Praktikumsgrößen zugrundegelegt werden, ein Bedarf von ca. 400 SWS;
- (h) beim Aufbau der Erziehungswissenschaft ist darauf zu achten, daß zugleich mit dem Aufbau der Lehreinheiten die jeweils einschlägigen Kapazitäten für Unterrichts- und Schulforschung aufgebaut werden.

(2) Die Strukturkommission hat den Gründungssenat und das MWFK demzufolge davon überzeugt, daß in einer *ersten Aufbauphase die folgende Personalausstattung* unverzichtbar ist (Zahlen nach der Gründungsdenkschrift der Universität):

Fach	Professoren	Mitarbeiter
Erziehungswissenschaft	10	30
Sonderpädagogik	4	10
Primarstufe	7	40

Dazu kommen noch die entsprechenden Stellen für Psychologie, Sozialwissenschaften, Sport, Musische Fächer usw. sowie die Stellen für die Fachdidaktik in allen Fächern, für die Betreuung der Praktika sowie für die Wahrnehmung von Querschnitts- und Koordinierungsaufgaben im gesamten Bereich der Lehrerbildung.

Der Aufbau der Universität Potsdam stellt für das Land Brandenburg auf Jahre hinaus einen ungewöhnlichen Kraftakt dar. Wer mit Universitätsverhältnissen vertraut ist, wird ermaßen kön-

nen, welcher Überzeugungsarbeit und Unterstützung innerhalb und außerhalb des Gründungssenats es bedurfte, um die genannte Ausstattung der Lehrerbildung im Bereich der Erziehungswissenschaft zu erreichen.

(3) Um eine professionelle Lehrerausbildung zu gewährleisten, war auch ein entsprechender Studienanteil in *Psychologie* vorzusehen und mit Professorenstellen auszustatten. In diesem Zusammenhang wurde die Frage eines grundständigen Diplom-Studiums der Psychologie geprüft und aufgrund externer Gutachten und Empfehlungen durch den Gründungssenat positiv entschieden.

Die Strukturkommission Psychologie hat daraufhin eine Denkschrift vorgelegt, in der eine enge Verzahnung zwischen den Schwerpunkten, die im Bereich Psychologie gebildet werden, und dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung ausgewiesen ist (s. Anhang).

#### *Personeller Aufwand für ein Diplomstudium*

Eine personelle Ausstattung für das grundständige Diplomstudium in Erziehungswissenschaft hätte die Einrichtung zusätzlicher Stellen für die Bereiche EW I (Grundlagenbereiche der Erziehungswissenschaft) und EW II (Studienrichtungen wie Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik usw.) sowie für die obligatorischen Nebenfächer Psychologie und Soziologie, für einige sinnvolle Ergänzungen durch Wahlpflichtfächer im Bereich der EW II - Studienrichtungen und schließlich für die Betreuung der Praktika erforderlich gemacht.

Aufgrund der Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie aufgrund einer Berechnung des für eine Diplombildung bereitzustellenden Angebots an SWS ergibt sich allein für einen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang ein Personalbedarf von mindestens 10 Planstellen (von C 4 bis A 13; zusätzliche Planstellen für die Neben- und Wahlpflichtfächer nicht gerechnet).

Für diese zusätzlichen Aufwendungen gibt es derzeit in der Universität Potsdam keine aussichtsreichen Begründungen angesichts der oben genannten Prioritäten im Bereich der Lehrerbildung, die auch unabhängig vom Ersatzbedarf bei im Bereich der Nach- und Zusatzqualifizierung der im Amt befindlichen Lehrer vorrangig beachtet werden müssen.

#### *Probleme einer Studienrichtung Sozialarbeit*

Der Schwerpunkt eines pädagogischen Diplomstudiums hätte aufgrund des Bedarfs zweifellos im Bereich der *Sozialarbeit* liegen müssen. Oben wurde auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats hingewiesen. Über deren Begründung bestehen in der Fachöffentlichkeit geteilte Meinungen. Ganz unabhängig davon ist - berufs-, finanz- und hochschulsystem-politisch gesehen - in der derzeitigen Lage ein paralleler Aufbau von Ausbildungskapazitäten in Studiengängen, die in die gleichen Berufsfelder einmünden, schwer vertretbar. Aus der Sicht der Universität müssen außerdem

für ihre eigenen Belange angesichts der Anforderungen im gesamten Lehrerbildungsbereich die Prioritäten anders gesetzt werden. Andernfalls wäre zu gewärtigen gewesen, daß Gründungs- und Aufbauvorhaben, die nicht den Wissenschaftsrats-Empfehlungen entsprechen, entweder vom brandenburgischen Finanz- oder vom Wissenschaftsministerium angehalten oder von der Landesstrukturkommission beanstandet würden, eben weil sie anderslautenden Empfehlungen widersprechen - es sei denn, es gäbe besondere Gründe für diese Abweichungen.

Diese sind in der jetzigen Gesamtsituation in Potsdam aber nicht gegeben, und die Landesregierung hat daraus schon früher den Schluß gezogen, unabhängig vom Fortgang des Universitätsausbaus den Gründungsrektor der Fachhochschule zu berufen. Denn auch hier war wieder zu beachten - analog zur Lehrerausbildung in der Brandenburgischen Landeshochschule -, daß bereits eine beträchtliche Zahl von Studierenden zu versorgen und zu einem unter den neuen Bedingungen qualifizierenden Abschluß zu bringen ist.

#### *Probleme des Diplomstudiums*

Unabhängig von all diesen Vorgaben und Umständen würde die Etablierung des *grundständigen* Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft in der Konstruktion der jetzigen Rahmenordnung die hinreichend bekannten strukturellen Mängel im Bereich dieser Ausbildung - die ja jüngst auch Gegenstand einer kritischen Analyse innerhalb der Sozialpädagogik geworden sind - in den neuen Bundesländern unreflektiert perpetuieren:

- die Randständigkeit der Erziehungswissenschaft i.e.S.: Es wird im Diplomstudium zumeist gar nicht oder nur marginal Erziehungswissenschaft studiert, sondern Sozial- oder Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung usw., was gute Gründe hat und für die berufspraktische Ausrichtung der Studierenden Sinn macht, aber in der Realität ein anderes Studium ist als dasjenige, was es im Namen führt: eine rudimentäre Erziehungswissenschaft und eine disziplinär weitgehend unkonturierte Sozialpädagogik, die das eigene Ausbildungsprofil im Vergleich mit einer professionell orientierten Sozialarbeiter-Ausbildung erst noch zu entwickeln hätte, ergeben zusammen weder ein Diplom in *Erziehungswissenschaft* noch einen professionellen Ausweis in einer *berufspraktischen Studienrichtung*;
- die meist kümmerliche Dienstleistungsfunktion der Nebenfächer Psychologie und Soziologie sowie die von der Diplom-Rahmenordnung her vorgegebene Unmöglichkeit anderer Nebenfächer mit Blick auf die Bereiche Verwaltung, Therapie, Rehabilitation, Sozialarbeit usw.;
- die mangelhafte Gewichtung derjenigen Bereiche, in denen eine professionelle Expertise anzustreben ist (besonders der juristischen und verwaltungswissenschaftlichen Bereiche sowie der berufskundlichen und der praktisch-pädagogischen);
- die Schwierigkeit, innerhalb der Diplompädagogik aufgrund ihrer Orientierung an komplexen Berufsproblemen Forschung zu etablieren, die mehr und anderes ist als Praxisbegleitung.

Diese strukturellen Mängel haben in der Vergangenheit einige Universitäten in der Bundesrepublik bewogen, *dieses Diplomstudium grundständig nicht einzuführen* und die berufs- und praxisorien-

tierte Ausbildung z.B. in den Bereichen der Heimerziehung, der Erziehung in früher Kindheit/Familienpädagogik usw. entweder im Magister- oder in eigenen Studiengängen anzubieten.

#### *Aufbaustudium Erziehungswissenschaft*

Damit ist die ganz andere Frage noch nicht entschieden, mit welchen Profilbildungen und Ausbildungsschwerpunkten das Diplom-Studium als *Aufbaustudium* an der Universität Potsdam zu einem späteren Zeitpunkt einzurichten wäre. Denn es gibt im Bereich der Leitungsaufgaben, der Ausbildung, der Forschung, der Politikberatung und im Hinblick auf die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (auch der Fachhochschulen) eine *genuine Ausbildungsaufgabe im universitären Bereich*. Die Strukturkommission hat diesen Aspekt bei der inhaltlichen Ausgestaltung der jetzt zu besetzenden Professuren in Erziehungswissenschaft und Psychologie immer mitbedacht, und die Denkschrift Psychologie zeigt Schwerpunkte im Rahmen des Diplomstudiums in Psychologie, die sofort für ein Diplom-Aufbaustudium genutzt werden könnten. Dies gilt auch für die Grundausrüstung des Fachs Erziehungswissenschaft, die so breit angelegt ist, daß neben dem Studium aller Lehrer und der Bedienung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfach-Abschlüsse auch ein Beitrag zu einem Diplom-Studiengang ohne weiteres möglich ist.

Es bleibt daher der künftigen Entwicklung in Potsdam überlassen, ob in Abstimmung mit der dortigen Fachhochschule und mit den großen Ausbildungskapazitäten an den drei Berliner Universitäten die Einrichtung eines grundständigen bzw. eines Aufbau-Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft bzw. in Sozialpädagogik auch in Potsdam geraten erscheint. Daß in der Philosophischen Fakultät II an der Universität Potsdam drei Hauptfachabschlüsse im Fach Erziehungswissenschaft möglich sein werden - Staatsexamen, Magister und die Promotion -, die für den wissenschaftlichen Nachwuchs erforderlich sind, versteht sich ohnehin. In deren Rahmen sind demzufolge bis auf weiteres auch alle diejenigen Qualifizierungen möglich, die das Diplomstudium - unter den jeweiligen lokalen Besonderheiten vorsieht.

## 8. Ungeklärte Probleme

Die Strukturkommission hat sich darauf beschränkt, die inhaltlichen und organisatorischen Grundstrukturen der neuzuordnenden Lehrerbildung an der Universität Potsdam darzustellen. Dabei sind eine Reihe von Einzelfragen zurückgestellt worden, die zur Zeit nicht grundsätzlich zu regeln waren und für die es zweckmäßig erscheint, neue Strukturen aufgrund der besonderen Gegebenheiten am Ort mit den vorhandenen bzw. zu konsultierenden Fachleuten von außerhalb zu entwickeln. Zu nennen sind insbesondere:

### *(1) Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen*

Dem Gründungssenat hat im Herbst 1991 ein Ausbildungskonzept vorgelegen, gegen das durchgreifende Bedenken vorgetragen worden sind. Die Strukturkommission hat dem Gründungssenat vorgeschlagen, wie für die Primarlehrer-Ausbildung zu verfahren und eine eigene Kommission unter Einbeziehung maßgeblicher Experten zur Erarbeitung eines Strukturkonzepts für die berufliche Bildung zu berufen. Vor einer Neuordnung dieses Bereichs sind freilich einige Rahmenvorgaben zu klären und zu fixieren, vor allem: (a) ob die Ausbildung für den technischen Bereich nicht ihren richtigen Ort an der TH Cottbus haben sollte; und ob (b) sich für den gewerblichen Bereich nicht die großen ungenutzten Ausbildungskapazitäten für Handelslehrer an der TU Berlin anbieten.

### *(2) Technische Bildung als Unterrichtsfach*

Hier können Empfehlungen erst dann ausgesprochen werden, wenn die Empfehlungen für den entsprechenden Bereich der beruflichen Bildung vorliegen, weil gemeinsame Ausbildungskapazitäten zu schaffen sind. Nach Lage der Dinge in Potsdam erscheint die Fortführung der früheren Ausbildung für Polytechnische Bildung aufgrund der guten technischen Ausstattung dieses Bereichs sehr gut möglich.

### *(3) Musisch-ästhetische Bildung*

Es besteht kein Zweifel, daß die Lehrerbildung in Potsdam auch für diesen Bereich ausgebaut und ausgestattet werden muß. Dazu sind indessen gemeinsame Empfehlungen erforderlich für

(a) die Einrichtung der Fachwissenschaften (Ästhetik-Theorie, Visuelle Kommunikation, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft usw.),

- (b) die Einrichtung von Instituten oder Abteilungen für die künstlerische Praxis der Studierenden sowie für ein Studium Generale,
- (c) schulbezogene Ausbildungsgänge in Gestalten und Werken, Musik und Kunst usw.

#### *(4) Ethik - Lebenskunde - Religion*

Für dieses Unterrichtsfach der Sekundarstufe II wurde im Land Brandenburg durch das MBS ein Modellversuch eingerichtet. Die Universität hat entschieden, Evangelische und Katholische Theologie mit eigenen Fakultäten nicht einzurichten und deshalb die Ausbildung von Konfessionslehrern der beiden christlichen Staatskirchen nicht zu übernehmen. Es besteht jedoch kein Zweifel, daß in einer zunehmend multikulturellen und ebenso multikonfessionellen wie säkularisierten Kultur ein großer Orientierungsbedarf gerade im Bereich der Religionen und religiösen Kulturen besteht. Hier sollte im Rahmen des Potsdamer Modells ein modellhafter Ausbildungsgang geschaffen werden, bei dem Praktische Philosophie, Religionswissenschaft, die Vertreter der in Europa historisch-kulturell maßgeblichen Religionen und Konfessionen, Kulturwissenschaften, Religionssoziologie usw. zusammenarbeiten.

#### *(5) Sonder- und Rehabilitationspädagogik*

Der Gründungssenat hat einem Rahmenkonzept für den Aufbau der Sonderpädagogik im Winter 1991/92 seine Zustimmung gegeben. Es wurde entschieden, die sonderpädagogische Ausbildung auf den Bereich der Erziehung und Förderung geistig behinderter, lernbehinderter und verhaltensschwieriger (sowie künftig: sprachbehinderter) Kinder zu beschränken, da für andere Bereiche der Behindertenpädagogik die erforderlichen medizinisch-klinischen Ausbildungsmöglichkeiten (noch) fehlen. Ein Strukturplan für die Sonderpädagogik findet sich im Anhang.



## **Anhang**

- 1 Konzeption der Primarlehrerausbildung an der Universität  
Potsdam**
- 2 Aufbau und Struktur der Sonder- und  
Rehabilitationspädagogik an der Universität Potsdam**
- 3 Aufbau und Struktur der Psychologie an der Universität  
Potsdam**

Kommission Primarlehrerausbildung\*

## Konzeption der Primarlehrerausbildung an der Universität Potsdam

### Vorbemerkungen

Für die universitäre Lehrerausbildung ist eine disziplinentorientierte Struktur charakteristisch. Universitäre Lehrerausbildung findet heute, gleichgültig, auf welche Schulstufe sie bezogen ist, typischerweise als Studium von Wissenschaftsdisziplinen und hier vor allem als Studium von Fachwissenschaften statt. Eine solche Struktur ist aber insbesondere für Lehrkräfte der Primarschule, unangemessen. Grundschullehrerinnen und -lehrer sind nicht als Experten für bestimmte Unterrichtsfächer definiert, und Primarschulunterricht ist typischerweise nicht als Einzelfachunterricht, sondern als fächerübergreifender und problembezogener Unterricht angelegt, der zudem den spezifischen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder Rechnung zu tragen hat. Der fächerübergreifende Charakter des Primarstufenunterrichts findet sowohl in fächerübergreifenden Unterrichtsformen wie dem Anfangsunterricht und der Projektarbeit als auch in fächerübergreifenden Lernbereichen seinen konkreten Ausdruck. Dem Lernbereich Sachunterricht korrespondieren z. B. ein Dutzend Wissenschaftsdisziplinen. Selbst in der sechsjährigen Grundschule differenzieren sich nur wenige Einzelfächer heraus. Die Bedeutung fächerübergreifenden Unterrichts nimmt zudem heute in allen Schulformen und auf allen Schulstufen zu, weil Lebens- und Lernprobleme der Heranwachsenden dramatisch zunehmen und Schule herausfordern, sich von einer auf Fachunterricht beschränkten Belehrungsanstalt zu einem Lebensraum für Kinder zu wandeln. Die Expertise von Lehrkräften kann sich damit künftig immer weniger nur auf Fachunterricht und auf Fachwissen gründen. Die fächerübergreifend angelegten Unterrichtsformen der Grundschule erlauben nicht, die Fiktion einer Korrespondenz zwischen Schulfach und Wissenschaftsdisziplin aufrecht zu erhalten und damit Lehrerbildung in der Ersten Ausbildungsphase auf das Studium einer begrenzten Zahl von Wissenschaftsdisziplinen zu beschränken. (Die zur Zeit in Potsdam gültige Studienordnung sieht für den Grundschullehrer eine verkappte Fachlehrausbildung aus).

Mit dem im folgenden skizzierten Konzept für die Primarlehrerausbildung an der Universität Potsdam geht es einmal um die Entwicklung einer Primarlehrerausbildung, die sich in einigen Studienschwerpunkten strukturell und inhaltlich von der Sekundarlehrerausbildung unterscheidet, zum anderen um die Beförderung einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerausbildung, die auf Integration ihrer getrennten Teile und auf Öffnung gegenüber der pädagogischen Praxis und der Berufspraxis angelegt ist. Für die Verwirklichung dieses Ziels einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung spielen die Universität als Stätte der Wissenschaft und die Primarlehrerausbildung, in der die Überwindung der Disziplinenstruktur eine besondere Chance hat, eine heraus-

\* Die Strukturkommission Primarstufe war wie folgt besetzt:

Vorsitzende: Prof. Dr. R. Valtin (Berlin), Prof. Dr. D. Hänsel (Bielefeld), Prof. Dr. K.-D. Mende (Berlin), Prof. Dr. K. Tillmann, Dr. R. Möller (Potsdam), Dr. R. Heusinger (Potsdam), A. Zielke (Student)

gehobene Rolle. Das entwickelte Ausbildungskonzept ist deshalb einerseits als spezielles Konzept einer universitären Primarlehrausbildung, andererseits als Mittel und Weg zur Verwirklichung einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung zu verstehen.

### **Zu den Zielen der Primarstufenlehrausbildung**

Primarstufenlehrer besorgen wichtige Weichenstellungen für das Lern-, Berufs- und Lebensschicksal des Kindes. Sie brauchen deshalb eine anspruchsvolle Ausbildung, in der sie die für ihren Beruf notwendigen Kompetenzen erwerben. Dazu gehören folgende Qualifikationen neben der *fachliche* und *didaktische Qualifikation*. Diese betreffen einmal die *psychologische Qualifikation* in bezug auf Entwicklungs- und Förderdiagnostik, denn die Konzeption der Grundschule als Schule für *alle* Kinder wird in den nächsten Jahren zu einer Zunahme der Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedingungen führen (Stichwort: behinderte Kinder, ausländische Kinder). Dies verlangt vom Lehrer eine besondere förderdiagnostische Kompetenz, um auf individuelle Lernvoraussetzungen eingehen und gleichzeitig die bestmögliche Förderung aller anstreben zu können.

Angesichts zunehmend komplexer und problemhaltiger Lebenslagen und des beschleunigten Wandels der sozialen Bedingungen (abnehmende Kinderzahl, kaum noch Geschwister, zunehmende Vereinzelung, unvollständige Familien, alleinerziehende Väter oder Mütter) wächst der Schule eine immer wichtiger werdende (sozial)pädagogische Aufgabe zu, so daß auch der Lehrer einer (*sozial*)pädagogischen Qualifikation benötigt, insbesondere in bezug auf Bewältigung spezieller Erziehungsprobleme (die i.d.R. sozial, d.h. über Familie, Wohnsituation, Gruppeneinflüsse etc., vermittelt sind), die Förderung des sozialen Lernens und der Gemeinschaftsfähigkeit von Kindern, die Prävention sozialisatorischer Fehlentwicklungen, die Bearbeitung spezifischer Gruppenprobleme in der Schulklassse u.ä.

Mit dem bildungspolitischen Ziel, auch behinderten Kindern den Zugang zur Grundschule zu eröffnen, ist es sinnvoll, interessierten Lehramtskandidaten im Sinne einer Profilbildung die Möglichkeit zu eröffnen, einen *sonderpädagogischen Schwerpunkt* (Lernbehinderten-, Verhaltensgestörten-, evt. auch Sprachbehindertenpädagogik) zu studieren. Das Ziel der Lehrerbildung sollte der allseitig kompetente Primarstufenlehrer sein. Es sollte keine Abtrennung des spezialisierten Wissens und möglichst keine Delegation von Problemen an Experten, wie Ambulanzlehrer, Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter erfolgen.

### **Zum Aufbau des Studiums**

Die Kommission Primarstufenlehrausbildung vertritt die Auffassung, daß die Aufgabenstellung der Primar- und der Sekundarstufe funktional und gleichwertig ist, und begreift folglich das Studium von Primar- und Sekundarstufenlehrern als prinzipiell gleichwertig. Daraus ergibt sich die Forderung nach der gleichen Studiendauer von 8 Semestern für beide Lehrertypen. Diese For-

derung läßt sich zur Zeit praktisch in den rechtlichen Regelungen (LPO) nicht durchsetzen. Tatsächlich wird die Schulpraxis durch Wahl eines Sekundarstufenfaches (s.u.) die Gleichwertigkeit auch der Studiendauer in vielen Fällen herbeiführen.

Kernpunkt des Studiums der Primarstufenlehrer ist die Primarstufenpädagogik. Daneben studiert der angehende Primarstufenlehrer ein wissenschaftliches Fach, und zwar im gleichen Umfang wie der Sekundarstufenlehrer. Aufgrund dieser Fachausbildung erhält der Primarstufenlehrer die Befähigung zum Unterrichten dieses Fachs in den Klassen 1 bis 10. Der Primarstufenlehrer ist somit stufenübergreifend und flexibel einsetzbar.

Die Primarstufenlehrausbildung besteht aus drei Elementen, wobei die ersten beiden, das erziehungswissenschaftliche Studium und das Studium eines wissenschaftlichen Fachs (einschließlich Fachdidaktik), mit denen der Sekundarstufenlehrausbildung weitgehend identisch sind. Das dritte Element ist das Studium der Primarstufenpädagogik, das den Schwerpunkt und das besondere Profil dieser Ausbildung ausmacht. Hier die Komponenten des Studiums im einzelnen :

### 1) Erziehungswissenschaftliche Studien

**(Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften (30 SWS))**

Die Erziehungswissenschaftler und die Psychologen haben bereits Konzepte für die Studieninhalte in ihre Disziplinen vorgelegt, die auch im Blick auf das Studium der Primarstufenlehrer Geltung beanspruchen können. Aus der Sicht der Kommission Primarstufenpädagogik wären im Hinblick auf die Sozialwissenschaften folgende Inhalte wünschenswert: *soziologische Themen*: gesellschaftliche Funktionen und Bedingungen von Schule, Erziehung und Unterricht, Schule als Ort sozialer und geschlechtsspezifischer Selektion; *(sozial-)pädagogische Themen*: soziale Ursachen von Erziehungsschwierigkeiten, Ausdrucksformen des Kinder- und Jugendlebens, z.B. Spielen, Freundschaft, Freizeitgestaltung, Sexualität; Probleme des Kinder- und Jugendlebens, z.B. Gewalt, Kriminalität, Ausländerfeindlichkeit, Aussteigen, Suizid).

### 2) Das Studium eines Fachs, einschließlich. Fachdidaktik (60 SWS)

Das Studium eines Fachs, das zum Unterricht in den Klassen 1 bis 10 befähigt, soll nicht nur einer stufenspezifischen Verengung der Lehrerausbildung entgegenwirken, sondern auch die in der Primarlehrausbildung entwickelten Reformimpulse in die Sekundarstufe tragen helfen.

### 3) Primarstufenpädagogik (70 SWS)

Die Primarstufenpädagogik enthält neben obligatorischen Studienbestandteilen, zu denen auch Praktika und Projekte gehören, Wahlpflichtfächer und Wahlfächer, die der Profilbildung dienen. Dabei handelt es sich um folgende Elemente:

### Obligatorische Bestandteile

- (1) **Anfangsunterricht** mit besonderer Berücksichtigung des Schriftspracherwerbs, der Mathematik und des Sachunterricht (18 SWS)

Da das erste Schuljahr, hier vor allem das Fach Deutsch mit Lesen und Schreiben, entscheidend für die schulische und damit die Bildungskarriere sowie für die Persönlichkeitsentwicklung ist, besteht eine wichtige Aufgabe der Grundschule darin, eine solide Grundlegung der Fächer, vor allem in bezug auf den Schriftspracherwerb, sowie die Weckung und Förderung bzw. den Erhalt der Lernmotivation zu gewährleisten.

Die obligatorische Ausbildung im Anfangsunterricht umfaßt den Schriftspracherwerb, Rechnen und Sachkundeunterricht (Umwelterziehung), und zwar sowohl in bezug auf die fachwissenschaftlichen Aspekte (beim Schriftspracherwerb die Linguistik) als auch auf die Erwerbsprozesse beim Lernenden. Dies impliziert u.a. folgende Problembereiche: Wo ist aufgrund der Sach- und der Psychostruktur, z.B. beim Zahlbegriff, mit besonderen Schwierigkeiten zu rechnen? Welche didaktischen Maßnahmen sind bei auftretenden Schwierigkeiten zu ergreifen? Der Lehrer sollte über ein breites didaktisches Repertoire (auch über die Kenntnis geeigneter Materialien und Medien) verfügen .

- (2) **spezielle Primarstufendidaktik** (12 SWS)

In diesem Studienbereich wird lernbereichsübergreifenden und lernbereichsunabhängigen didaktischen Fragestellungen nachgegangen, z. B.

- **Unterrichtsformen:** offener, kindorientierter Unterricht, Projektunterricht, Binnendifferenzierung, Freie Arbeit, Wochenplanarbeit, alternative didaktische Konzepte.
- **Soziales Lernen:** Kenntnis und Förderung sozial-kognitiver und moralischer Entwicklung, Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit und anderer sozialer Kompetenzen, des Spiels, Koedukation, gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Kindern (Ein Teil dieser Stunden wird während der Praktika und Projekte (s.u.) belegt, damit der schulpraktische Bezug gewährleistet ist).
- Das Thema **Entwicklungs- und Förderdiagnostik** (mit dem Ziel der Prophylaxe und Therapie von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten) wird im Rahmen eines Projekts behandelt (4 SWS).

## Praktika und Projekte

Schulpraktische Studien und Studienprojekte bilden das organisatorische Gerüst für das Studium im Primarstufenlehramt. Praktika und Projekte sollen in Kooperation mit Hochschullehrern anderer Disziplinen durchgeführt werden. Hierzu müssen entsprechende Kooperationsstrukturen und institutionelle Regelungen geschaffen werden.

Die folgenden schulpraktischen Studien und Projekte sind obligatorisch vorgesehen:

- a) das **integrierte Eingangssemester** konzentriert die Studierenden in einem Veranstaltungsverbund (mehrwöchiges Praktikum und begleitende Seminare) im Blick auf ihre zukünftige Rolle in der Schule. Hierbei kooperieren die Erziehungswissenschaftler mit den Fachwissenschaftlern der Unterrichtsfächer und den Grundschuldidaktikern sowie den Mentoren an den Schulen. Dieses Praktikum soll im ersten Semester stattfinden.
- b) Nach dem zweiten bzw. im dritten Semester sind die Studierenden an einem grundschulpädagogischen **Projekt zum sozialen Lernen** beteiligt. Schwerpunkte sollen sein: Integrationspädagogik oder Öffnung des Unterrichts oder Veränderungen in Unterrichtskonzeptionen und -methoden.
- c) Nach dem 4. Semester soll eine **Zwischenprüfung** abgelegt werden, deren erfolgreiches Absolvieren zur Aufnahme des Hauptstudiums berechtigt.
- d) Zwischen dem 4. und 5. Semester sollen vierwöchige **Unterrichtspraktika in den Lernbereichen** durchgeführt werden.
- e) Im 5. bzw. 6. Semester sollen die Studierenden ein **förderdiagnostisches Projekt** durchführen. Die hierfür vorgesehenen 10 SWS werden aus den entsprechenden Beteiligungen der Psychologie und der Primarstufendidaktik gespeist. Das im erziehungswissenschaftlichen Studienelement vorgesehene förderdiagnostische Praktikum soll hier eingebunden werden.
- f) Im 6. bzw. 5. Semester findet das Unterrichtspraktikum im Fach statt.
- g) Die Profilbildung (s.u.) soll vorrangig im 7. Semester, im Falle eines erweiterten Studiums in den Semestern 7 und 8 vorgenommen werden.

## Wahlpflichtfächer: (je 12 SWS)

Über die obligatorischen Bestandteile des Studiums hinaus wählt der Studierende zwei aus den folgenden Lernbereichen:

Deutsch (weiterführender Leseunterricht, Literatur, Rechtschreibung, Sprachförderung, Aufsatzunterricht, Grammatik),

Mathematik,

Sachunterricht, wobei eine Option zwischen dem sozialen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich besteht,

Musik,

Kunst,

Sport.

Der Bereich Deutsch ist für alle verpflichtend, außer für Studierende der Germanistik.

### **Profilbildung (12 SWS):**

Diese Studienbereiche sollten dem Studierenden weitere Möglichkeiten bieten, individuell einen Schwerpunkt zu wählen, z. B. durch folgende Optionen:

- ein weiterer (dritter) *Lernbereich* (s.o.)
- *Förderung und Integration*. Dieses Studium könnte innerhalb der Sonderpädagogik angesiedelt sein mit jeweils einem Schwerpunkt wie: Lernbehinderten-, Verhaltensgestörtenpädagogik bzw. einer spezifische Behinderungsart wie Sprache.
- *Betreuung und Beratung*. Dieses Studium könnte innerhalb der Sozialpädagogik angesiedelt sein und Bereiche umfassen wie: besondere Sozialisations- und Erziehungsschwierigkeiten, z.B. Aggression, Drogen, Spielsucht, sowie besondere Beratungsfunktionen, wie Schulorganisations-, Lehrer-, Elternberatung.
- Die Profilbildung bietet die Möglichkeit, ggf. zu einem späteren Zeitpunkt Studienschwerpunkte wie *Lebenskunde*, *Ethik*, *Fremdsprachenunterricht* oder *Eingangsstufenpädagogik* als Spezialisierungsangebote einzurichten.

### **Institutionelle Anbindung**

Zur organisatorischen Gliederung wird folgendes vorgeschlagen: Im Rahmen der Philosophischen Fakultät II und eines möglicherweise darin enthaltenen Fachbereichs Pädagogik wird ein "Interdisziplinäres Institut für Primarstufenpädagogik und Lehrerbildung" gegründet. Dieses Institut hat die folgenden vier Aufgaben zu erfüllen:

- 1) es leistet die Ausbildung der Studierenden im Bereich Primarstufenpädagogik
- 2) es befördert die Zusammenarbeit der an der Primarlehrerbildung beteiligten Institutionen und Wissenschaftsdisziplinen und damit die Integration der Lehrerbildung
- 3) es befördert die Öffnung der universitären Lehrerausbildung gegenüber der pädagogischen Praxis und der Praxis des Lehrerberufes
- 4) es arbeitet an Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich der Lehrerbildung und der regionalen Schulentwicklung unter der Zielsetzung von Öffnung und Integration.

### **Lernwerkstatt**

Es wird vorgeschlagen, dem Fachbereich Primarstufenpädagogik eine **Lernwerkstatt** anzugliedern. Sie soll den Studierenden ermöglichen, Unterrichtsmaterialien und offene Lernformen kennenzulernen und zu erproben.

### **Organisation des Studiums**

Die Strukturkommission schlägt dem Gründungssenat vor, den Lehramtsstudiengang für den Primarstufenlehrer strukturübergreifend so zu konzipieren, daß das Studium zu der Berechtigung führt, ein wissenschaftliches Fach bis zum Abschluß der Sekundarstufe I (Klasse 10) zu unterrichten. Das wissenschaftliche Fach soll mit 60 SWS einschließlich Fachdidaktik im jeweiligen Fachbereich studiert werden. Kernbereich der Ausbildung ist der Primarstufenbereich (Klasse 1-6). Der grundschulpädagogische Bereich mit seinen Profilbildungen, spezialisierenden Qualifika-

tionen (insbesondere psychologische Förderdiagnostik) und wahlweisen Lernbereichsspezialisierungen umfaßt in der Regel, d.h. wenn ein Sekundarstufenfach belegt wird, 70 SWS in 8 Semestern. Das erziehungswissenschaftliche Studium beträgt 30 SWS, weitgehend inhaltsgleich mit dem erziehungswissenschaftlichen Studium der Anwärter für die Sekundarstufenlehrämter.

Der für das Studium für das Primarstufenlehramt charakteristische Bereich der Primarstufenpädagogik gliedert sich in die **obligatorischen Bestandteile** (34 SWS), die **Wahlpflichtfächer** (je 12 SWS) und die **profilbildenden Studienbereiche** (12 SWS). Obligatorisch sind der Erwerb von Qualifikationen des **Anfangsunterrichts** in der Muttersprache, der Mathematik und in Sachkunde (14 SWS). Dies sind die entscheidenden Grundlegungen für die schulische Bildungskarriere, die eine solide kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische und differentialdiagnostische-lerndiagnostische Qualifizierung des Lehrers als Professionellen der Lernförderung notwendig machte. Daher soll **Förderdiagnostik** mit dem Ziel der Prophylaxe und Therapie von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und der Ermöglichung integrationspädagogischer Ziele mit 6 SWS obligatorischer Bestandteil der Grundstufenpädagogik sein.

Ein weiterer Teil des Obligatorium bezieht sich auf die **Didaktik** und die **Unterrichtsformen** eines kindgemäßen und produktiven Anfangsunterricht und seine Reform (6SWS) sowie auf Inhalte und Formen des **sozialen Lernens** im Kindesalter (Förderung der sozio-moralischen Entwicklung, soziale Kompetenz, Spielfähigkeit) und die Kompensation sozialer Defizite (8 SWS).

Jeder Studierende wählt zwei Lernbereiche als **Wahlpflichtfächer** aus den Bereichen Deutsch/Muttersprachlicher Unterricht; Mathematik/Rechnen; Sach- und Umweltkunde entweder im naturwissenschaftlich-technischen oder sozialen Bereich, Musik, Kunst oder Sport. Dabei ist der Bereich Deutsch für alle verbindlich, außer für Studierende der Germanistik. Pro Lernbereich werden 12 SWS vorgesehen. Individuelle Optionen werden mit Hilfe **profilbildender Schwerpunkte** realisiert. Dafür stehen 12 SWS zur Verfügung. Mögliche Profilbildungen sind: ein dritter Lernbereich; ein sonderpädagogischer Schwerpunkt, ein sozialpädagogischer Schwerpunkt - sei es im Hinblick auf besondere Sozialisations- und Erziehungsschwierigkeiten, sei es im Hinblick auf besondere Beratungskompetenzen; Lebensgestaltung/Ethik.

Die **Praktika** werden, wie das erziehungswissenschaftliche Studium insgesamt, parallel und analog dem Studium der anderen Lehrämter organisiert, bzw. mit diesen integriert. Als besondere Möglichkeit, das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis zu realisieren, bietet die **Lernwerkstatt**, die Arbeit an Curriculum- und Unterrichtsmaterialien und kindgemäßen Lernformen einüben soll.



**Personalbedarf für den Bereich Primarstufenpädagogik**

Unabdingbar für die erste Stellenausschreibung sind folgende Stellen:

- 1 C4-Stelle Grundschulpädagogik - Anfangsunterricht (erwünschter Schwerpunkt Deutsch)
- 1 C4/C3-Stelle Grundschulpädagogik - Anfangsunterricht (erwünschter Schwerpunkt soziales Lernen)

für die Lernbereiche

- 1 C4/C3-Stelle Grundschulpädagogik - Lernbereich Deutsch
- 1 C3-Stelle Grundschulpädagogik - Lernbereich Mathematik
- 1 C3-Stelle Grundschulpädagogik - Lernbereich Sachunterricht (Schwerpunkt sozialwissenschaftlicher Bereich)
- 1 C3-Stelle Grundschulpädagogik - Lernbereich Sachunterricht (Schwerpunkt technisch-naturwissenschaftlicher Bereich)
- 1 C3-Stelle Grundschulpädagogik - Lernbereich Kunst

Prof. Dr. O. Kanter

## **Aufbau und Struktur der Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Potsdam**

### **A. Allgemeines**

Sonderpädagogik (Behindertenpädagogik/Heilpädagogik/Rehabilitationspädagogik) ist der Oberbegriff für eine Gruppe von Fachdisziplinen, die sich auf die Theorie und Praxis präventiver wie rehabilitativer Erziehung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit drohenden oder manifesten Behinderungen bezieht (Seh-, Hör-, Sprach-, Körper-, Lernbehinderung, geistige Behinderung, Verhaltensstörung) einschließlich zugehöriger Grundlagen- oder Bezugswissenschaften (Allgemeine Behindertenpädagogik, Heilpädagogische Psychologie, Heilpädagogische Soziologie, Sozialpädagogik, Medizinische Aspekte der Heilpädagogik).

Einschlägige Forschungs- und Studiengänge an Universitäten/Hochschulen sind mit mindestens drei der o.g. Disziplinen als Institute bzw. Seminare organisiert, größere Einrichtungen als Fakultäten bzw. Fachbereiche mit breit ausdifferenziertem Lehrangebot (die Kölner Heilpädagogische Fakultät Z.B. mit ca. 25 C4-Professuren). In den alten Bundesländern ist Sonderpädagogik an 16 Universitäten/Hochschulen vertreten, in den neuen Bundesländern bislang in Berlin, Halle, Magdeburg und Rostock.

Studiengänge:

- Lehramtsstudiengänge (Primarstufe, Sek. I, Sek. II)
- Diplomstudiengänge (Diplom-Heilpädagoge bzw. Diplom-Pädagoge. mit Schwerpunkt Sonderpädagogik)
- Zusatzstudiengänge (Kunsttherapie, Musiktherapie, Gehörlosendolmetscher u.ä.)
- Möglichkeiten der Promotion und der Habilitation

### **B. Zur Lage in Potsdam**

In Potsdam ist nach den derzeitigen Vorüberlegungen der Aufbau eines Kernbereichs von drei Arbeitsgebieten vorgesehen, und zwar mit den Schwerpunkten

- Lernbehindertenpädagogik
- Geistigbehindertenpädagogik
- Verhaltensgestörtenpädagogik.
- (geplant: Sprach- und Körperbehindertenpädagogik)

Zunächst werden *nur Studiengänge für den Lehramtsbereich* (Abschluß Staatsexamen) in den o.g. Fachrichtungen angeboten (zusätzlich versuchsweise auch in Sprachbehindertenpädagogik), und zwar *aus-schließlich als Aufbau- bzw. Zusatzstudium* für bereits examinierte Lehrer. Promotions- und Habilitationsmöglichkeiten sind in hochschulüblicher Weise eingeschlossen.

Sonderpädagogik wurde in Potsdam bisher nicht angeboten. Nachdem im Lande Brandenburg ein sehr hoher Nachqualifikationsbedarf für Sonderpädagogen besteht und an den anderen Studienorten der neuen Bundesländer die Studienplätze teils überbelegt sind, teils über Umfang und Struktur der Studienangebote Sonderpädagogik noch nicht abschließend entschieden ist, war es dringend geboten, daß Brandenburg selbst für ein Studienangebot Sonderpädagogik Sorge trägt.

### **C. Strukturskizze für ein Lehr- und Forschungsgebiet Sonderpädagogik**

an der Universität Potsdam mit der Aufgabe, *Lehramtsstudiengänge Sonderpädagogik (Aufbaustudium)* für die Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik (evtl. Sprachbehindertenpädagogik) sicherzustellen.

#### **Vorbemerkungen:**

Aufgrund von Abstimmungen auf KMK-Ebene werden im Bundesgebiet die sonderpädagogischen Studiengänge im Lehramtsbereich für die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen (Lernbehinderten-, Geistigbehinderten-, Sprachbehinderten- usw. Pädagogik mit in Grundzügen vergleichbarer Struktur im Umfang von jeweils ca. 84 SWS (SWS) angeboten, gleich in welcher Form oder Kombination.

Ein Aufbaustudium/Zusatzstudium Sonderpädagogik (das als Zulassungsvoraussetzung stets ein Staatsexamen für ein Regel-Lehramt erfordert) umfaßt in Potsdam also nur diese 84 SWS, normalerweise verteilt auf vier Semester, in der Form eines berufsbegleitenden Fernstudiums jedoch zeitlich gestreckt auf mehr als vier Semester.

Das sogenannte Grundständige Studium Sonderpädagogik unterscheidet sich vom Aufbaustudium lediglich durch seine Kombination mit Teilen eines Grundlehramtes (Primarstufen-, Sekundarstufenlehrer). Während das erstere für Abiturienten gedacht ist, dient das letztere der Weiterqualifikation schon examinierter Lehrer.

#### **Zur Struktur eines Sonderpädagogik-Studiums (84 SWS)**

Sonderpädagogische Studiengänge bilden stets ein Kombinationsstudium aus zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen (Z.B. Lern- und Geistigbehindertenpädagogik) verbunden mit Studienangeboten aus der Allgemeinen Behindertenpädagogik, der Heilpädagogischen Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik und Medizin.

zwei Sonderpädagogische Fachrichtungen (z.B. Lern- und Geistigbehinder- tenpädagogik) im Umfang von ca. 64 SWS einschließlich Praktika, Therapiekurse etc.				Staatsexamen (Hausarbeit/ Klausuren/ Mündliche Prüfung)
Grundlagenwissenschaften (Allgemeine Pädagogik, Heilpädagogik, Psy- chologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Medizin) ca. 20 SWS				
1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	

84 SWS

**Lehrbedarf**

84 SWS erfordern pro Studiendurchlauf bei ca. 100 Studierenden

Anteile		SWS	Gew.Faktor	Gewichtung
25 %	Vorlesungen	21	1	21 SWS
50%	Seminare	42	4	168 SWS
20%	Übungen	17	4	68 SWS
5%	Praktika	4	10	40 SWS
<u>100%</u>		<u>84</u>		<u>297 SWS</u>

verteilt auf vier Semester  
ca. 75 SWS

Für 100 Studierende Sonderpädagogik im Aufbaustudium, durchgeführt als *Direktstudium*, wäre demnach ein Lehrangebot von ca. 297 SWS erforderlich, verteilt auf vier Semester von ca. 75 SWS.

Führt man - wie in Potsdam geplant - ein Studium *unter Einbezug von Fernstudienanteilen* durch (in Zusammenarbeit mit der Fernuniversität Hagen), so könnte der personalbezogene Lehrbedarf um ca. ein Drittel gesenkt und durch Fern-Studienbriefe ausgeglichen werden. Bei ca. 100 Studierenden müßten dann pro Semester *nur noch 50 SWS* durch Lehrpersonal erbracht werden.

Nachdem in Potsdam *drei verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen* angeboten werden, die sich zwar teilweise überschneiden, aber auch fachspezifische Angebote erfordern, erhöht sich der Lehrbedarf um ca. 50%, also auf *112 bzw. 75 SWS*.

Es wird davon ausgegangen, daß zunächst drei sonderpädagogische Fachrichtungen mit ordentlichen Professuren vertreten sind, die ihr Lehrangebot für Lehramtsstudiengänge (vgl. C) einbringen.

#### D. Struktur eines Lehr- und Forschungsgebiets "Förder- und Rehabilitationspädagogik" in Potsdam (mit Lehrangebotsberechnung)

Es wird davon ausgegangen, daß zunächst drei sonderpädagogische Fachrichtungen mit ordentlichen Professuren vertreten sind, die ihr Lehramtsstudiengänge (vgl. C) einbringen.

Sonderpädagogik I	Sonderpädagogik II	Sonderpädagogik III	Lehraufträge
Schwerpunkt z.B. Lernbehindertenpäd.	Schwerpunkt z.B. Geistigbehindertenpäd.	Schwerpunkt z.B. Verhaltensgestörtenpäd.	Allgemeine Behindertenpäd. Medizin Soziologie/ Sozialpädagogik
Lehrdeputate SWS Professor 6-8 Wiss. Mitarbeiter 4-12 durchschnittl. 23	Lehrdeputate SWS Professor 6-8 Wiss. Mitarbeiter 4-12 durchschnittl. 23	Lehrdeputate SWS Professor 6-8 Wiss. Mitarbeiter 4-12 durchschnittl. 23	Ringvorlesung (Sprach-, Hör-, Seh-, Körper- behinderung usw.) Integrationspäd.
Für die Organisation und Supervision des Fernstudiums: Stelle eines Akademischen Direktor/Oberkustos			
Je Lehrgebiet: 1 Studentische Hilfskraft/1 Wissenschaftliche Hilfskraft/0,5 Schreibkräfte Räume für Lehrpersonal, Büro, Geräte sowie Bücher und Testmaterial Sachausstattung			

## E Bilanzierung

Bei ordnungsgemäßer Ausstattung der Lehrgebiete wären ca. 69 SWS, unter Einbeziehung von entsprechenden Lehr-/Unterrichtsaufträgen alle Lehranforderungen (75 bzw. 112 SWS) eines ordnungsgemäßen Studiums gesichert.

Derzeit sind in Potsdam aus dem HEP zwei bis drei *Professuren* teilweise besetzt. Ein Zeitvertrag ist für die organisatorische Koordination, zwei Zeitverträge sind für *Wissenschaftliche Mitarbeiter* bewilligt, desgleichen Zeitverträge für zwei-vier *Hilfskräfte*. Alle übrigen Lehrangebote werden durch Lehr- und Unterrichtsaufträge abgedeckt.

Die *Sachausstattung* ist derzeit hinreichend gesichert. Die *Raumausstattung* ist z.Z. völlig unzulänglich (für alle HEP-Professoren zusammen ein Raum, für die Mitarbeiter nebst Büro zwei Räume, für Materialien - z.B. Tests für 20-30.000 DM - keinerlei Raum)

Vordringlich sind derzeit Stellenbesetzungen nach Plan (s.o.), zumindest für Laufzeiten von zwei bis drei Jahren, sowie eine grundlegende Verbesserung der räumlichen Bedingungen. Die derzeitigen Sachmittel müssen fortgeschrieben werden. Die Verhandlungen mit der Fernuniversität Hagen bedürfen der Konsolidierung. Noch im Wintersemester müssen die Daten für das Sommersemester festgelegt werden. Die über das HEP gewonnenen Professoren sehen sich sonst außerstande, die begonnenen Studiengänge ordnungsgemäß weiterzuführen. Die bisherigen Bemühungen von Rektor, Fachbereich und Hochschulverwaltung sollen dabei ausdrücklich anerkannt werden.

Strukturkommission Psychologie\*

### **Aufbau und Struktur der Psychologie an der Universität Potsdam**

Der Senat der Universität Potsdam hat ein "Potsdamer Modell der Lehrerbildung" beschlossen, das einer sozialwissenschaftlich aufgeklärten Professionalisierung der Lehrer hohen Stellenwert beimißt. Eine besondere Aufgabe in diesem Konzept fällt der Psychologie zu. Eine kognitionspsychologisch entfaltete Didaktik, entwicklungspsychologische, differentialpsychologische, motivationspsychologische, organisationspsychologische und sozialpsychologische Faktoren spielen im Potsdamer Modell der Lehrerbildung eine konstitutive Rolle. Die Strukturkommission Psychologie empfiehlt dem Senat der Universität Potsdam, den Fachbereich Psychologie so auszubauen, daß die Bewältigung dieser Aufgaben in den Lehramtsstudiengängen auch über das obligatorisch angebotene Minimum des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils hinaus mit qualifizierten Wahlangeboten an die Lehramtsstudenten in verschiedenen Spezialisierungsbereichen möglich ist.

Um eine reichhaltige Struktur der Psychologie für solche Angebote aufzubauen, muß die Psychologie in Potsdam freilich hinreichend breit vertreten, mit angemessenem Forschungspotential in den bildungsbezogenen Bereichen ausgestattet und insgesamt mit einem wissenschaftlichen Profil repräsentiert sein, die die Universität für ausgewiesene Wissenschaftler attraktiv macht. Dies ist ohne den Aufbau eines Diplomstudienganges Psychologie deshalb nicht möglich, weil die psychologische Forschung (und damit übrigens die Einwerbung von Drittmitteln) die Mitwirkung von forschungsorientierten Studierenden und Mitarbeitern voraussetzt, die nach Promotion und Habilitation streben. Nur so läßt sich längerfristig der Bestand und die Entfaltung eines Potsdamer Modells der Lehrerbildung sichern, an dem die Psychologie maßgeblich beteiligt ist. Dieses Potsdamer Modell sollte folglich um ein Potsdamer Modell der Psychologie ergänzt werden, das (a) funktional die Lehrerbildung mitträgt, (b) darüber hinaus profilbildend an der Förderung und Beratung von Bildungsprozessen orientiert ist, (c) Forschungen maßgeblich in diesem Bereich anlegt, und (d) Kooperationsmöglichkeiten für andere profilbildende Bereiche der Universität Potsdam bereithält (z.B. als Nebenfach für Studierende der Linguistik und Computerlinguistik, der Sozialwissenschaften, der Philosophie und Ethik).

Die Strukturkommission Psychologie empfiehlt deshalb dem Senat der Universität Potsdam, den Fachbereich Psychologie so auszubauen, daß neben einer qualifizierten Bewältigung der bereits bestehenden Aufgaben in den Lehramtsstudiengängen und der Erziehungswissenschaft ein

---

\* Die Strukturkommission Psychologie war wie folgt besetzt:  
 Vorsitzender: Prof. Dr. L. Montada (Trier), Prof. Dr. W. Edelstein (Berlin), Prof. Dr. S. Franz (Potsdam), Prof. Dr. B. Kirsch (Potsdam), Prof. Dr. R. Kluwe (Hamburg), Prof. Dr. R. Oerter (München), Prof. Dr. E. Ulich (Zürich), Dr. L. Marschner (Mittelbau), Th. Brademann (Student)

konkurrenzfähiger Studiengang für die Ausbildung von Diplompsychologen angeboten werden kann. Die Argumente für diese Empfehlung werden im folgenden dargelegt.

1. Die Lehrerbildung des Landes Brandenburg wird in Potsdam konzentriert. Die Psychologie hat hierzu wesentliche Beiträge zu leisten. Die einschlägige psychologische Forschung ist in ständiger dynamischer Entwicklung begriffen. Die relevanten Erkenntnisse stammen aus unterschiedlichen Forschungsfeldern und unterschiedlichen Teilgebieten der Psychologie, keineswegs ausschließlich aus den für die Lehrerbildung traditionell als bedeutsam erachteten Gebieten der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie. Die Entfaltung psychologischer Kompetenzen in einer sozialwissenschaftlich intensivierten Lehrerbildung ist in der nötigen Tiefe nur durch institutionell gesicherte Kooperation und entsprechend informierte und forschungsaktive Arbeitsgruppen am Ort zu sichern, die eine anspruchsvolle, professionsorientierte Lehrerbildung, wie sie das Potsdamer Modell der Lehrerbildung vorsieht, im Detail realisieren.

Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den alten Bundesländern hatte neben anderen auch den wissenschaftlich-sachlichen Grund, daß der Austausch zwischen den verschiedenen Teilgebieten der Psychologie mit relevanten Erkenntnissen für die Lehrerbildung verbesserungsbedürftig war. Diese Integration wurde nicht überall gewollt - von beiden Seiten übrigens - und deshalb blieb die Kooperation häufig hinter dem Wünschbaren zurück. In Potsdam ist die Situation insofern ungewöhnlich günstig, als die Psychologie bereits über engagierte Vertreter in der Lehrerbildung verfügt, die ihren weiteren Ausbau nach Kräften fordern und fördern. Die Bereitschaft zur Kooperation ist folglich bereits gegeben. Sie darf aufgrund der unten vorgeschlagenen Schwerpunktbildungen oder Ausrichtungen der neu zu schaffenden Professuren für Psychologie auch von den neu zu berufenden Kollegen aus sachlichen Gründen als selbstverständlich erwartet werden.

2. Universität ist nicht nur ein Ort der Lehre und Ausbildung, sondern mit gleichem Rang ein Ort der Forschung. Der Status einer Universität wird wesentlich durch den Rang der an ihr tätigen Forscher bestimmt. Die Chancen der an einer Universität tätigen Wissenschaftler, qualifizierte Forschung zu betreiben, hängt wiederum vom gesamten fachlich/personellen Umfeld ab. Eine breit gefächerte Psychologie kann in anderer Weise forschungsaktiv sein als die bisherige weitgehend in der Lehre gebundene Fachgruppe. Forschung erfordert Spezialkenntnisse methodischer und inhaltlicher Art, die sich im kollegialen Austausch wechselseitig befruchten und stützen. Die Chancen, größere Drittmittelprojekte einzuwerben, setzt eine Zusammensetzung der Fachgruppen voraus, die in der Begutachtung der Anträge als Garantie für den Erfolg der Investition gewertet werden kann. Die Förderung

des wissenschaftlichen Nachwuchses über Promotion, Habilitation und Projektmitarbeit ist ebenfalls nur bei einem qualifizierten Ausbau der Psychologie möglich.

3. Keine Hochschule des Landes Brandenburg bildet gegenwärtig Diplompsychologen aus, und in Zukunft würde dies nur an der Universität Potsdam geschehen. Der Bedarf an Psychologen in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft ist zweifellos gegeben. Nur durch den Aufbau eines Diplomstudienganges kann das Land Einfluß auf Ausbildungsziele und -qualität nehmen. Eine breit gefächerte Psychologie würde nicht nur selbst für die Region wichtige Dienstleistungsfunktionen übernehmen, sondern den Aufbau von Einrichtungen anderer Träger initiieren und mitgestalten können.
4. Schon jetzt bestehen von seiten anderer Fächer innerhalb der Universität Wünsche an den Fachbereich, die nur bei einem breiter gefächerten Ausbau erfüllt werden können. Dazu gehört die Möglichkeit, Psychologie als Nebenfach zu studieren. Dies trifft insbesondere für die Linguistik und die Sozialwissenschaften zu. Auch die Ausbildung zum Psychologielehrer erfordert ein wesentlich breiteres Lehrangebot, als es zur Zeit realisierbar ist.
5. Ein gut ausgebauter Fachbereich Psychologie könnte für die Universität Potsdam ein beachtetes Aushängeschild werden, wenn dieses Fachgebiet ein prägnantes Profil erhält, das sich nicht nur vom benachbarten Berliner Umfeld und den dort existierenden Universitätsinstituten klar unterscheidet, sondern auch bundesweit eine erkennbare und benennbare besondere Gestalt hat. Diese wird angestrebt durch die Ausrichtung der Potsdamer Psychologieausbildung auf drei sachlich ineinandergreifende mit der Gestaltung der Lehrerbildung im Potsdamer Modell deutlich koordinierte Forschungs- und Berufsfelder: (a) Entwicklungsförderung und Prävention von Fehlentwicklungen in Kindheit und Jugend, (b) schulische und berufliche Beratung, (c) berufliches Lernen und berufliche Rehabilitation. Dieses Profil wird die Psychologie in Potsdam von den Berliner Studiengängen, aber auch von allen zur Zeit bestehenden Studiengängen in der Bundesrepublik deutlich unterscheiden.

Eine Profilbildung muß freilich innerhalb des Rahmens erfolgen, den die existierende Rahmenprüfungsordnung für das Diplomstudium der Psychologie (RPO) definiert. Das Studium der Psychologie mit dem Diplom als Abschluß ist nach dieser 1987 von der KMK verabschiedeten RPO zu gestalten, die den Kanon der Prüfungsfächer weitgehend vorgibt (und insofern auch personelle Mindestausstattungen erfordert). Die RPO läßt indessen ausreichend Freiheitsspielräume für örtliche Schwerpunktbildungen vor allem in der Forschung, die eine Profilierung einzelner Institute erlauben und folglich auch ein "Potsdamer Modell der Psychologie" ermöglichen.

Das Studium wird mit einer Diplomarbeit abgeschlossen.



### **Umsetzung der Rahmenprüfungsordnung**

Die Rahmenprüfungsordnung sieht vierzehn Studien- und Prüfungsfächer vor, im ersten Studienabschnitt, der mit der Diplomvorprüfung abschließt, die folgenden:

1. Allgemeine Psychologie I: Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Denken, Problemlösen, Wissensaufbau
2. Allgemeine Psychologie II: Motivationen, Emotionen, Werte, Interessen, Moral
3. Biologische Psychologie: Psychophysiologie, Hormonbiologie, Immunbiologie, Hirnforschung, Ethologie
4. Sozialpsychologie: Soziale Systeme, Organisationen, "Settings", Interaktion und Kommunikation, soziale und "antisoziale" Motivationen
5. Entwicklungspsychologie: Entwicklungsveränderungen im gesamten Lebenslauf und ihre Bedingungen in unterschiedlichen Bereichen (z. B. Intelligenz, Interessen, Sprache), kritische Übergänge und Ereignisse im gesamten Lebenslauf, altersspezifische Probleme
6. Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie: Typologien, Eigenschaften, Kompetenzen usw., allgemein: die Beschreibung und Analyse von Unterschieden zwischen Menschen und individuelle Besonderheiten sowie die Entwicklung valider diagnostischer Instrumente
7. Psychologische Methodenlehre: Methoden der Datengewinnung, Versuchsplanung, Deskriptive und Inferenzstatistik, Meß- und Testtheorien, Veränderungsmessung

Im zweiten Studienabschnitt, der zur Diplomhauptprüfung führt, sind folgende Fächer vorgeschrieben:

8. Forschungsmethoden und Methoden der Evaluation
9. Forschungsbezogene Vertiefungen (in wenigstens zwei Gebieten)
10. Diagnostik und Intervention
11. Pädagogische Psychologie: Optimierung von Lern- und Entwicklungsprozessen, prinzipiell über die gesamte Lebensspanne, Prävention von Fehlentwicklungen
12. Klinische Psychologie: Klassifikation und Ätiologie von Störungen, deren Diagnostik und Korrektur, Psychopathologie, Rehabilitation
13. Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie: Selektion, Arbeitsplatzanalyse, Analyse von Störungen, Belastungen und Konflikten in Organisationen und entsprechende Interventionen, betriebliche Aus- und Weiterbildung
14. Wahlpflichtfach außerhalb des Fachgebietes Psychologie

Die Strukturkommission schlägt unter Berücksichtigung der bereits bestehenden Aufgaben und der zur Zeit bereits vorhandenen Personalstellen die Einrichtung folgender acht Professuren vor, die eine Umsetzung der Rahmenprüfungsordnung erlauben. Dies stelle den unbedingt erforderlichen Ausbau des Faches dar, wenn man einen anerkannten, konkurrenzfähigen und zugleich spezifisch dimensionierten Diplomstudiengang anstrebt:

1. Allgemeine Psychologie I
2. Allgemeine Psychologie II
3. Sozialpsychologie
4. Entwicklungspsychologie
5. Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie
6. Pädagogische Psychologie
7. Klinische Psychologie
8. Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie

Von diesen acht Professuren können bei entsprechender Personalausstattung nicht nur die acht namensgleichen Pflichtprüfungs- und Studienfächer vertreten werden, sondern in Kooperation die weiteren Fächer, die die RPO verpflichtend vorsieht, mit Ausnahme der Biologischen Psychologie, die durch eine Honorarprofessur oder einen Dauer-Lehrauftrag vertreten werden müßte. (Die Einrichtung einer Professur für Biologische Psychologie wäre im übrigen besonders teuer wegen der aufwendigen Laborausstattung.)

Die Ausbildung in Psychologischer Methodenlehre (im 1. Studienabschnitt) wäre als Aufgabe mehrerer Lehrstühle vorzusehen, insbesondere der Lehrstühle für Allgemeine Psychologie I und II (Experimentalplanung, Statistik, Varianzanalyse) und für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie (Meßmethoden, Testtheorie, Multivariate Analysemethoden, Strukturgleichungsmodelle). Auf längere Sicht wäre die zusätzliche Einrichtung einer Professur für Psychologische Methodenlehre sehr wünschenswert.

Die Ausbildung in Psychologischer Diagnostik und Intervention könnte ebenfalls gemeinsam von mehreren Professuren geleistet werden, und zwar denjenigen für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie (allgemeine diagnostische Modelle), für Pädagogische Psychologie (pädagogische Diagnostik, Entwicklungsberatung, Training und Schulung, Modellversuche im pädagogischen Bereich), für Klinische Psychologie (klinische Diagnostik und Intervention, Therapiemethoden) sowie für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie (Analyse- und Interventionsmethoden), wobei jeweils die Evaluationsforschung mitberücksichtigt werden muß.

Zum Prüfungsfach Forschungsmethoden und Evaluationsmethoden würden alle Arbeitsgruppen Beiträge leisten, die aus anspruchsvollen Forschungsprojekten spezifische methodische Ausbildungsbausteine beizusteuern haben.

Für das Studienfach Forschungsbezogene Vertiefungen ist das Zusammenwirken mehrerer Professuren anzustreben. Der Fachbereich Psychologie sollte zwei, höchstens drei forschungsbezogene Vertiefungsfächer definieren, zu denen forschungsaktive Arbeitsgruppen Beiträge leisten. Die Schwerpunktsetzungen der Potsdamer Psychologie sollten in der Gestaltung dieser Vertiefungsfächer Ausdruck finden.

## Das Potsdamer Modell

Die Vorgaben der RPO erlauben eine Schwerpunktbildung und damit die Konzeption eines Potsdamer Modells, das wesentlich durch die Forschungsausrichtung der neuen Professuren, die in den Stellenausschreibungen zu spezifizieren sind, gekennzeichnet ist. Es ist das Ziel dieser Konzeption, eine Gruppe von Wissenschaftlern zusammenbringen, die von unterschiedlichen Teilgebieten der Psychologie ausgehend gemeinsame Problemfelder bearbeiten und damit in der Forschung und in den forschungsbezogenen Teilen der Lehre kooperationsfähig und -interessiert sein sollten. Ein zweites Anliegen der Konzeption ist es, der Potsdamer Psychologie eine prägnante und benennbare Identität zu geben, die gewährleisten soll, daß Potsdam rasch bekannt und konkurrenzfähig wird.

Nach dieser Konzeption liegt der Schwerpunkt der Ausbildung bei drei beruflichen Handlungsfeldern, die die Lehrerbildung, insbesondere im Rahmen der professionsbezogenen Erziehungswissenschaftsstruktur, die sie in Potsdam erhält, ergänzen. Dies sind:

1. Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter;
2. schulische und berufliche Beratung
3. berufliche Bildung am Arbeitsplatz.

Das Potsdamer Modell könnte daher als gemeinsamen Nenner den Begriff "Entwicklungsförderung" in den Vordergrund stellen. Dabei wird "Entwicklung" als Prozeß begriffen, der in unterschiedlichen Kontexten (etwa Schule, Familie, Arbeitswelt, jugendtypische Settings usw.) stattfindet, mit deren Struktureigenschaften er in Wechselwirkung tritt. Außer der Entwicklung und Förderung von Leistung und Kompetenz wird darunter auch Persönlichkeitsbildung begriffen. Im Kindes- und Jugendalter wird Entwicklungsförderung sich auf viele Bereiche und Kontexte erstrecken, im Erwachsenenalter vor allem auf den Bereich beruflicher Arbeit. Eine solche Fokussierung des Gegenstandsbereiches bei gleichzeitiger Unterschiedlichkeit der Perspektiven wäre für Universitätsinstitute in Deutschland einmalig. So hätte die Potsdamer Psychologie eine prägnante Struktur, die vielfältige Kooperationen und gemeinsame Forschungsprojekte innerhalb des Fachbereichs, innerhalb der Universität und mit Forschergruppen an anderen Instituten erlaubt.

Von diesen Spezifikationen her erhält die Konfiguration der acht Lehrstühle, die für das von der RPO geforderte Diplom-Programm notwendig sind, ihre Ausprägung. Diese werde im folgenden beschrieben.

*Allgemeine Psychologie I: Kognitive Psychologie (Wissen, Denken, Problemlösen)*

*Allgemeine Psychologie II: Handlungsregulation (Motivation, Emotion, Moralische Orientierungen, Wertsysteme)*

*Sozialpsychologie: Analyse sozialer Systeme, Organisationen und Settings, Interaktion, Kommunikation und Konflikte in sozialen Systemen (Von dieser Professur werden auch Beiträge zum Anwendungsfach Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie erwartet.)*

*Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie:* Analyse interindividueller Unterschiede bezüglich Intelligenz, Wissen und spezifischer kognitiver Funktionen oder bezüglich emotional/motivationaler Variablen, die Bezug zu geleiteten und ungeleiteten Lern- und Entwicklungsprozessen haben.

*Entwicklungspsychologie:* Entwicklungen und Fehlentwicklungen im Kindes- und Jugendalter, kritische Übergänge im Kindes- und Jugendalter

*Pädagogische Psychologie:* Individual- oder Systemberatung im Kindes- und Jugendalter (z.B. bezüglich Lernprobleme, Sexualität, Übergänge in Schule und Beruf, Freizeitgestaltung, Delinquenz, Gesundheit, soziale und ökologische Verantwortung)

*Klinische Psychologie:* Therapie von Fehlentwicklungen und Krisenintervention im Kindes- und Jugendalter (z. B. Neurosen, Eßprobleme, anderen Süchte, Leistungsversagen, suizidale Krisen)

*Arbeitspsychologie:* gesundheits- und persönlichkeitsförderliche Arbeitsgestaltung, berufliche Qualifizierung und Rehabilitation

Diese Spezifikationen der Forschungsausrichtungen sind noch relativ breit. Sie dürften eine hinlängliche Anzahl von Bewerbungen anzuziehen und damit qualifizierte Berufungen ermöglichen.

Die Spezifikationen sind so gewählt, daß vielfältige Möglichkeiten zur sachlichen Zusammenarbeit gewährleistet sind, und zwar zwischen jeweils mehreren Professuren bzw. Arbeitsgruppen. Alle genannten Forschungsschwerpunkte haben Relevanz für Schule, Schulung, Persönlichkeitsentwicklung und -erziehung. Einige Arbeitsgruppen sollten ihre Forschungsschwerpunkte im Bereich des Kindes- und Jugendalters haben.

Während in Lehre und Prüfung die üblichen Gegenstandsbereiche vertreten wären, käme das Spezifische der Ausrichtung in der Forschung und in den forschungsbezogenen Teilen der Ausbildung (experimentalpsychologisches Praktikum, Grundlagenvertiefungen, forschungsbezogene Vertiefungen, Diplomarbeiten) sowie in Dissertationen und Habilitationen zum Tragen. Der Bezug der Forschung zu den Aufgaben in der Lehrerbildung und der Ausbildung von Beratungslehrern ist offensichtlich. In einem so gestalteten Fachbereich würden Erkenntnisse gesammelt und forschungs- und anwendungspraktisch, d. h. handlungsmäßig erprobt, die in die Ausbildungsgänge der Lehramtsstudenten eingebracht werden können. Gleichzeitig erlaubt die fachliche Zusammensetzung der Fachgruppe Psychologie die Realisierung qualifizierter Nebenfachangebote in Diplom- und Magisterstudiengängen, soweit die entsprechende Kapazität vorgesehen wird.

### **Psychologie als Nebenfach/Zweifach**

Der vorgeschlagene Ansatz der Psychologie ist zwar primär an den Erfordernissen der Rahmenprüfungsordnung für Psychologen und dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung orientiert, berücksichtigt aber auch das Interesse, Psychologie als Nebenfach oder Zweifach zu studieren, die nach akzeptierten Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie nicht als verkürzte Diplomstudiengänge anzulegen sind. Das vertretene Spektrum an Teildisziplinen der Psychologie bzw. die angestrebten Forschungsschwerpunkte erlauben sinnvolle Studienkombinationen, z.B.

zu den Hauptfächern Linguistik (Kognitive Psychologie, Entwicklungspsychologie), Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Sozialpsychologie in der geplanten Ausrichtung sowie Grundlagen der Organisationspsychologie) oder Philosophie (Kognitive Psychologie, Moralpsychologie). Für Neben- und Zweitfachstudiengänge werden über diese Schwerpunktsetzungen hinaus generelle Grundlagen vermittelt.

### **Ausstattungsfragen**

Von den acht Professuren sollten wenigstens sechs C 4-Professuren sein, und zwar wenigstens eine der beiden Professuren für Allgemeine Psychologie, die Professur für Entwicklungspsychologie als wichtige Grundlagendisziplin für die Potsdamer Schwerpunkte und zwei der drei Professuren für die Anwendungsfächer Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie und Arbeitspsychologie.

Alle Professuren sollten wenigstens eine Assistentenstelle (zeitlich befristete Stelle) zugeordnet erhalten. Je eine unbefristete Mitarbeiterstelle muß für Lehr- und Forschungsaufgaben in den Bereichen Allgemeine Psychologie, Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie, Entwicklungspsychologie sowie für die drei Anwendungsfächer vorgesehen werden. Für die Berufung von C 4-Professoren, die an ihren Universitäten bereits eine Personalausstattung haben, sollten wenigstens sechs weitere befristete Mitarbeiterstellen bzw. Hochschulassistentenstellen bereitgestellt werden. Insgesamt sind also vierzehn Mitarbeiterstellen, vorzusehen. Zusätzlich wäre zur Realisierung von Berufungen erfahrener Wissenschaftler eine "Verhandlungszahl" von sechs weiteren Stellen wünschenswert.

Weiter werden für den Aufbau und für die Ausbildung von Studierenden und Mitarbeitern im EDV-Bereich ein Informatiker und ein Operator benötigt. Für die experimentell arbeitenden Wissenschaftler wie auch für die Experimentalpsychologischen Praktika ist ein Werkstattmeister hilfreich.

Bezüglich der Sekretariatsausstattung dürfte es allgemeine Regelungen innerhalb der Universität geben. Die Zuordnung einer Halbtagssekretärin zu jeder Professur wäre zu wünschen. Zwei Psychologisch-Technische AssistentInnen werden für die Betreuung von Sammlungen (Tests, Apparate, Filme) und für die Organisation der Beratungsstelle (s. u.) benötigt.

Es wird davon ausgegangen, daß die Bibliothek zentral aufgebaut und auch die Fächerbibliotheken personell von der Universitätsbibliothek ausgestattet werden.

Der Aufbau des Faches sollte zügig erfolgen, so daß Studienanfänger eine klare Perspektive für die Fortsetzung und den Abschluß des Studiums in Potsdam haben können. Nach Möglichkeit sollten fünf Professuren im Sommersemester 1992 ausgeschrieben und besetzt werden, nämlich die Professuren für Allgemeine Psychologie I und II, für Sozialpsychologie, für Persönlichkeits-

und Differentielle Psychologie sowie für Entwicklungspsychologie. Im Sommersemester 1993 sollten die drei Professuren in den angewandten Fächern besetzt werden. Für Berufungen müssen die zugeordneten Mitarbeiterstellen zur Verfügung stehen.

### Berechnung der Lehrkapazität

#### Überblick über den Stellenbedarf:

- 6 C 4
- 2 C 3
- 8 befristete Assistentenstellen
- 6 unbefristete Mitarbeiterstellen
- 6 befristete Assistentenstellen (für Berufungsverhandlungen)
- 1 BAT IIa Stelle (Informatiker)
- 1 BAT IVa Stelle (Operator)
- 1 BAT VIb Stelle Werkstattmeister
- 8 Halbtagsstellen BAT VII/VI: Sekretariate
- 2 Psychol.-Techn. Assistentenstellen (eine für die Betreuung von Sammlungen, eine für Verwaltung/Sekretariat der Beratungsstelle)
- 2 Assistentenstellen (befristet) zum Ausgleich von Deputatsreduktionen wegen Aufgaben in der Beratungsstelle (Begründung s. u.)

Die Lehrkapazität dieser neuen Stellen ergibt sich aus den üblichen Deputaten:

8 Professuren je 8 SWS/pro Sem. =	128	SWS pro Studienjahr
6 Mitarbeiterstellen (unbefristet) 8 SWS/pro Sem. =	96	SWS pro Studienjahr
14 Mitarbeiterstellen (befristet) 4 SWS/pro Sem. =	112	SWS pro Studienjahr
1 BAT IIa (Informatiker) 4 SWS/pro Sem. =	8	<u>SWS pro Studienjahr</u>
	354	SWS pro Studienjahr

Stellen aus Überlastprogrammen u. a.;		
Ergänzungen durch Lehraufträge im Umfang von	<u>52</u>	<u>SWS pro Studienjahr</u>
Gesamtsumme	406	SWS pro Studienjahr

Die erforderliche Lehrkapazität für den Diplomstudiengang hängt von der Anzahl der Studierenden ab. Würde die gesamte Kapazität für das Diplomstudium verwendet und über ZVS verplant, würden keine Reserven mehr für die Ausbildung von Beratungslehrern und Psychologielehrern bestehen. Wird hingegen die Zahl der Psychologie Studierenden auf 60 pro Studienjahr begrenzt (Gesamtzahl nach vollständigem Ausbau 300), dann bleiben Reserven für diese und andere Aufgaben.

Der Berechnungsansatz für die erforderliche Kapazität im Diplomstudium in Psychologie ist wie folgt: Das Studium umfaßt insgesamt mindestens 144 SWS; d. h. jeder Student hat einen Anspruch auf 18 SWS pro Semester über 8 Semester.

Davon sind:                   48 SWS Vorlesungen  
                                   72 SWS Seminare (30 Teilnehmer)  
                                   24 SWS Praktika (10 Teilnehmer)

Das ergibt für 60 Studierende pro Studienjahr und 4 parallele Studienjahrgänge folgenden Angebotsbedarf:

48 SWS Vorlesungen  
 144 SWS Seminare  
144 SWS Praktika  
336 SWS

Dazu kommen ggf. spezielle Vorlesungen bzw. Veranstaltungen für Beratungs- und Psychologielehrer, bzw. spezielle Veranstaltungen für Nebenfachpsychologen bestimmter Hauptfachrichtungen. Für diese Studentengruppen stehen dann bis zu 70 SWS pro Studienjahr zur Verfügung.

### **Die Beratungsstelle**

Eine Erziehungsberatungsstelle ist an der Universität Potsdam bereits eingerichtet. Ihre Beratungs- und Therapieangebote werden bereits jetzt, nach kurzer Zeit, häufig in Anspruch genommen. Ein weiterer Ausbau der Beratungsstelle könnte der Potsdamer Psychologie Wirkung in der Stadt und der Region eröffnen. Gleichzeitig würde eine Beratungsstelle Ausbildungsfunktionen für angehende Diplompsychologen und Beratungslehrer haben, die die zu Recht beklagte Kluft zwischen Ausbildung und Praxis überbrücken helfen würde.

Die Strukturkommission schlägt daher eine Erweiterung der Beratungsstelle vor: Dienstleistungen aller Anwendungsfächer (Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie, Arbeitspsychologie) sollen in der Beratungsstelle mit Ausbildungsfunktionen für diese Fächer angeboten werden. Familien, Jugendliche, Lehrer, Ärzte, Sozialpädagogen, Berufsberater, Arbeitgeber und Arbeitnehmer und andere Ratsuchende können sich mit ihren Problemen an die Beratungsstelle wenden, die selbst verschiedene Angebote bereithält (Einzeltherapien, Krisenberatungen, Eltern- und Lehrertrainings, Bewerbertrainings, Konfliktmanagement, Training bei spezifischen Arbeits- und Leistungsstörungen, Rehabilitationsprogramme und anderes mehr) und darüber hinaus Ratsuchende an sachkundige Experten im Fachbereich und außerhalb derselben weitervermittelt.

Die Dienstleistungen der Fachgruppe kosten Zeit. Je nach sozialer Lage und den Möglichkeiten der Ratsuchenden ist auch an Entgelte zu denken, die zur Finanzierung von Personalstellen dienen können. Vorerst müsste allerdings die erforderliche Zeit durch eine Reduktion der Lehrbelastung der beteiligten Mitarbeiter bereitgestellt werden, etwa im Umfang von 24 SWS pro Semester, wenn je zwei Personen aus den drei Anwendungsfächern schwerpunktmäßig hier Aufgaben übernehmen. Bei der Aufstellung der Personalstellen sind zum Ausgleich zwei unbefristete Assistentenstellen zusätzlich angefordert worden. Zur Wahrung der Kontinuität ist die Leitung der Bera-

tungsstelle einer Professur und die organisatorische Verantwortlichkeit einem geschäftsführenden Mitarbeiter zu übertragen.

### **Bezug der neu zu schaffenden Stellen zu den bereits vorhandenen und besetzten Stellen**

Nach den Informationen, die der Strukturkommission vorliegen, sind dem Fachbereich Psychologie zur Zeit folgende Stellen zuzurechnen:

- eine Professur für Allgemeine und Persönlichkeitspsychologie (Professor Franz),
- eine Professur für Pädagogische Psychologie, Lern- und Verhaltensstörungen (Professor Kirsch),
- zwei unbefristete Assistentenstellen,
- vier Stellen für Lehrer im Hochschuldienst,
- ein Lektor,
- vier befristete Assistentenstellen,
- eine Stelle für einen Wissenschaftssekretär (unbefristet).
- Erwartet werden zudem vier unbefristete wissenschaftliche Mitarbeiter, die bislang in der Primarlehrerausbildung in Potsdam beschäftigt sind.

Diese insgesamt 18 Stellen bringen eine Lehrkapazität von 140 SWS (SWS) pro Semester oder 280 SWS pro Studienjahr, wenn man die Lehrer im Hochschuldienst mit einem Deputat von 16 SWS pro Semester ansetzt. Setzt man deren Deputat mit 8 SWS an, vermindert sich die Kapazität um 64 SWS pro Semester bzw. 128 SWS im Studienjahr.

### **Lehrkapazität der bereits vorhandenen Stellen**

2 Professuren je 8 SWS/pro Sem. =	32	SWS pro Studienjahr
4 unbefristete Assistentenstellen je 8 SWS/pro Sem. =	64	SWS pro Studienjahr
4 befristete Assistentenstellen je 4 SWS/pro Sem. =	32	SWS pro Studienjahr
1 Lektorstelle 8 SWS/pro Sem. =	16	SWS pro Studienjahr
1 Wissenschaftssekretär 4 SWS/pro Sem. =	8	SWS pro Studienjahr
4 Lehrer im Hochschuldienst je 16 SWS/pro Sem. =	<u>128</u>	<u>SWS pro Studienjahr</u>
	280	SWS pro Studienjahr

Der notwendige Bedarf kann zweckmäßigerweise zunächst für die Lehramtsstudiengänge berechnet werden. Der geschätzte Kapazitätsbedarf für die Ausbildung in Psychologie für Lehramtsstudenten ist auf der Basis folgender Annahmen berechnet:

- Es wird ca. 5.000 LehramtsStudenten geben.
- Jeder Student soll im Laufe seines Studiums mindestens fünf zweistündige Lehrveranstaltungen in Psychologie, hiervon zwei Vorlesungen und drei Seminare, besuchen.
- Die Gruppengröße bei Vorlesungen beträgt 100 (wegen des Fehlens größerer Hörsäle). Die Gruppengröße für Seminare beträgt 30.
- Die Regelstudienzeit beträgt vier Jahre.



Aus diesen Annahmen ergibt sich folgender Berechnungsansatz:

5.000 Studierende : 4 Jahre = 1.200 Studierende pro Jahrgang. Unter der Annahme, daß die gesamte Psychologieausbildung eines Jahrgangs in einem Studienjahr absolviert würde, ist bei der Berechnung des Angebotsbedarfs von der Zahl von folglich 1.200 Studierenden auszugehen:

2 Vorlesungen x 12 Gruppen x 2 SWS = 48 SWS

3 Seminare x 40 Gruppen x 2 SWS = 240 SWS

288 SWS

Es ergibt sich ein Angebotsbedarf von 288 SWS für die Psychologie in den Lehramtsstudiengängen. Formal gesehen würde die Lehrkapazität aller bisher im Bereich der Psychologie beschäftigten Personen benötigt, um das notwendige Angebot in diesen Studiengängen zu realisieren. Freiheitsgrade würden geschaffen, wenn drei Vorlesungen und nur zwei Seminare angeboten würden. Ebenfalls würden Freiheitsgrade geschaffen, wenn die Gruppen für Vorlesungen von 100 auf 200 Studierende durch Bereitstellung größerer Hörsäle erhöht werden könnten.

### **Aufgabenaufteilung und Stellenzuordnung**

Aus diesen Berechnungen ergibt sich, daß die für das Diplomstudium in Psychologie und die Ausbildung von Beratungslehrern und Psychologielehrern erforderliche Lehrkapazität zusätzlich zu der vorhandenen geschaffen werden muß. Das heißt natürlich nicht, daß die Lehrerbildung ausschließlich von der bisherigen Arbeitsgruppe wahrgenommen werden sollte. Vielmehr ist von einer Integration der Lehraufgaben für Lehramtsstudiengänge und Diplomstudiengänge auszugehen. Gleichwohl kann in manchen Bereichen eine schwerpunktmäßige Zuordnung von Aufgaben sachgerecht und aufgrund der jeweiligen Voraussetzungen arbeitsteilig vernünftig sein. Auf jeden Fall ist eine Integration der alten und neuen Mitglieder der Fachgruppe Psychologie für die Entwicklung des Fachbereiches und seine Funktionsfähigkeit unerlässlich.

Die Strukturkommission schlägt daher vor, daß die Fachgruppe als Einheit verantwortlich für alle Lehraufgaben ist, also sowohl für die Diplombildung der Psychologen, für die Beiträge der Psychologie zur Ausbildung von Lehramtskandidaten, Beratungslehrern, Psychologielehrern und Diplomstudiengängen in Sozial- und Erziehungswissenschaft sowie für die Ausbildung in Psychologie als Zweitfach und als Nebenfach, etwa in den Sozialwissenschaften, der Linguistik und der Philosophie.

Das bedeutet, daß je nach Studien- und Prüfungsordnungen in diesen verschiedenen Studiengängen einzelne Arbeitseinheiten (sprich: Professoren und Mitarbeiter) Aufgaben übernehmen, die in ihre Kompetenz fallen. Das bedeutet auch, daß vorhandene Mitarbeiterstellen vorhandenen und neuen Professuren zugeordnet werden, die dann die Verantwortung für die formale und inhalt-

liche Gestaltung der Lehre und für die fachliche Weiterqualifizierung der jeweiligen Mitarbeiter übernehmen.

### **Raumbedarf und Sachmittelbedarf**

Bezüglich des Raum- und Sachmittelbedarfs werden hier nur die für das Fach Psychologie spezifischen Erfordernisse genannt.

Neben Raumkontingenten für Lehrveranstaltungen, Mitarbeiter, Bibliothek und studentische Hilfskräfte sind folgende Fachspezifika zu nennen:

- Für experimentalpsychologische Praktika, für experimentell forschende Arbeitsgruppen werden Untersuchungsräume benötigt.
- Für die anwendungspraktische Ausbildung sind Beobachtungseinheiten erforderlich, in denen eine direkte Beobachtung der Arbeit mit Klienten durch Studierende oder deren Videoaufzeichnung möglich ist.
- Es werden Personal- und Untersuchungsräume für Drittmittelprojekte benötigt.
- Es ist an Arbeitsplätze für Doktoranden zu denken.
- Ein Rechnerpool ist räumlich unterzubringen, der der EDV-Ausbildung von Studierenden dient und Studierenden für die Analyse ihrer Daten zur Verfügung steht, die sie im Rahmen von Experimentalpraktika, Diplomarbeiten usw. sammeln werden (sogenannte CIP-Pools).
- Es sind Räume für die Beratungsstelle vorzusehen.
- Ein größerer Raum für Sammlungen (Apparate, Tests, Filme) wird benötigt.
- Ein Raum für Lehrbeauftragte wäre wünschenswert. Ein Sitzungs- und Besprechungsraum wird benötigt.

Neben Sachmitteln für Geschäftsbedarf, Bücher und Zeitschriften sowie für studentische Hilfskräfte werden laufende Mittel für die Komplettierung von Sammlungen benötigt.

Investitionsmittel: Schließlich ist zu erwähnen, daß die Psychologie ein Fach ist, das in der Forschung erhebliche Rechnerkapazität erfordert. Eine gute Ausstattung mit Rechnern und Rechnerprogrammen ist unabdingbar, wenn das Potsdamer Modell der Psychologie mit den psychologischen Fachbereichen anderer Universitäten soll konkurrieren können.

## **Ergänzende Materialien**

- Anlage 1 U. Wyschkon u.a.: Problem- und Ideenskizze zu einem Modell "Integrative-professionelle Lehrerbildung", Januar 1992
- Anlage 2 Strukturmodell der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudienverlauf zum Zeitpunkt der Universitätsgründung
- Anlage 3 W. Edelstein: Thesen zur Begründung eines Potsdamer Modells der Lehrerbildung, Sommer 1991
- Anlage 4 W. Edelstein/ U. Herrmann: Überlegungen zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam, Oktober 1991 - Vorlage für Gründungssenat, Beschluß
- Anlage 5 Fachbereich Pädagogik: Stellungnahme zur Anforderung, Lehrer für das Fach Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe auszubilden, Februar 1992
- Anlage 6 Schulsystem Brandenburg
- Anlage 7 Stellungnahme zur Einrichtung eines Studiengangs "Lehrer für Psychologie an der gymnasialen Oberstufe"
- Anlage 8 Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam nach den Regeln der LPO

## Anlage 1

Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaftliche  
Ausbildung der Brandenburgischen Landes-  
hochschule Potsdam  
Projektgruppe "Integrierte Lehrerausbildung"  
Doz. Dr. sc. U. Wyschkon (Ltr.)  
Prof. Dr. F. Hora  
Prof. Dr. M. Krien  
Dr. Ofczarik

23.01.1991

### Problem- und Ideenskizze zu einem Modell "Integrative professionnelle Lehrerbildung"

(auf der Grundlage der Diskussion in der Beratung der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik in Ludwigsfelde vom 11./12.01.1991 sowie in der Projektgruppe "Erziehungswiss. Ausbildung" der BLH).

- (1) Ein Kooperations- und Integrationsmodell professioneller Lehrerbildung sollte sich um die Bewahrung der potentiellen Vorzüge der bisher in den neuen Bundesländern üblichen Praxis der Lehrerbildung sowie um die volle Ausschöpfung potentieller Möglichkeiten eines Vorbereitungsdienstes (Referendariat) bemühen. Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Elemente
  - a) aus der Lehrerbildung in den fünf neuen Bundesländern:
    - das Verständnis der Lehrerbildung als akademische Berufsbildung;
    - eine profilierte fachdidaktische Ausbildung auf der Grundlage eines hohen theoretischen und unterrichtspraktischen Qualifikationsniveaus der im fachdidaktischen Bereich Tätigen;
    - Trainingselemente in Form schulpraktischer Übungen mit relativ geringer Stundenzahl je Übungsgruppe, durch die ein starker Motivationsschub sowohl für die Fachausbildung als auch für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zu verzeichnen ist;
    - einen realisierbaren Berufsbezug aller Ausbildungsdisziplinen auf der Grundlage gemeinsamer Bemühungen um die Entwicklung fachlicher, didaktisch-methodischer sowie sozialer Kompetenz des künftigen Lehrers;
    - eine inhaltlich akzentuierte theoretische Begleitung der Praktiker in der 1. Phase der Lehrerausbildung an den Hochschulen;
    - die inhaltliche und personelle Kontinuität in der Ausbildung bis zum vollen Berufseintritt unter Verantwortung der Hochschule und in enger Kooperation mit Schulbehörden und Schulpraxis;

b) aus dem Vorbereitungsdienst und den praktizierten Modellen der Lehrerbildung in den alten Bundesländern:

- den Stufenbezug der Lehrerausbildung;
- die mögliche hohe "Dichte" der Theoriebegleitung in der Anfangsphase der Berufstätigkeit, die große Möglichkeiten für eine theoriegeleitete Praxisreflexion eröffnet;
- die größere Länge der Vorbereitungszeit, die einerseits eine theoriegeleitete Könnensentwicklung ermöglicht und andererseits von unschätzbarem Wert für die Verbindung von Studium und Forschung in dieser Ausbildungsphase sein könnte, wenn Studenten als Referendare in Forschungsprojekte von Hochschulen und Universitäten eingebunden werden könnten.

(2) Das Hauptproblem einer akademischen Berufsausbildung für Lehrer ist das Problem der Theorie-Praxis-Beziehungen. Dieses Problem läßt sich weder auf einzelne Bestandteile noch auf bestimmte Phasen der Lehrerbildung eingrenzen. Es betrifft die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit. In den Altbundesländern ist es vordringlich als Problem des Praxisbezuges der Studien an den Hochschulen und Universitäten (1. Phase) sowie der Theorieorientiertheit in den Studienseminaren für die Ausbildung der Referendare in der 2. Phase artikuliert worden. Die Hauptschwierigkeiten ergeben sich daraus, daß sich die berufliche Kompetenz des Lehrers aufgrund ihres komplexen Charakters in der Einheit fachlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Komponenten nur scheinbar additiv ausbilden läßt. Ein Denkmodell, das der 1. Phase fachliche und erziehungstheoretische Kompetenzentwicklung zuordnet und die Ausbildung erziehungspraktischer und sozialer Kompetenz dem Referendariat zuordnet, erscheint auf den ersten Blick einleuchtend, entspricht aber weder der Motivationslage der Mehrzahl der Studenten noch den komplizierten Wechselbeziehungen bei der Entwicklung der beruflichen Kompetenz zwischen einzelnen ihrer Komponenten.

Alle bisherigen Modelle der Lehrerbildung kranken mehr oder weniger daran, daß die notwendige Synthese fachlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Komponenten beruflicher Kompetenz letztlich nur dem Lehramtskandidaten selbst überlassen bleibt. Die Fachdidaktiken sind die Ausbildungsdisziplinen, die diese Synthese am besten begleiten und beeinflussen könnten, wenn sie zu einem der Hauptbindglieder zwischen der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung gemacht werden.

(3) Zu sichern ist im Verhältnis zum gegenwärtigen Zustand in den Altbundesländern ein wesentlich höheres Maß an curriculärer und personaler Kontinuität. Ein permanenter Erfahrungsaustausch und eine praktische Einbeziehung von Lehrenden der Universitäten und Hochschulen in die Studienseminare und umgekehrt könnte die Praxisbezogenheit

des Universitätsstudiums sowie die Theorieorientiertheit der Studienseminare verbessern helfen.

Lehrinhalte sind aufeinander abzustimmen und zu beziehen. Zu diesem Zwecke könnten als Vermittlungsglieder zwischen universitärer Ausbildung und Referendariat sowie zwischen Ausbildung und Fort- und Weiterbildung Zentren für pädagogische Berufspraxis an den Universitäten und Hochschulen und/oder regionale Zentren für empirische pädagogische Forschung und praxisorientierte Theorieentwicklung als Stützpunkte für die Verbesserung der Theorie-Praxis-Beziehungen entstehen.

Aufgaben und Funktionen derartiger Einrichtungen sind zwischen Lehrerausbildungseinrichtungen und Schulbehörden abzustimmen. Die relativ formale und starre Trennung der Verantwortlichkeiten zwischen der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung darf nicht zu weiterer inhaltlicher Abschottung und Entfremdung zwischen diesen führen. Dadurch kann bei zu geringer Theorieorientiertheit in der 2. Ausbildungsphase eine Innovationsblockade zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis aufgebaut werden.

Folgende Maßnahmen wären geeignet, eine solche Entgegenstellung von Theorie und Praxis zu vermeiden:

- a) Bei Bedarf können von dem für Bildung zuständigen Minister an geeigneten pädagogischen Einrichtungen Ausbildungsseminare geschaffen werden, die seiner Aufsicht unterstehen. Der Minister bestellt die LeiterInnen und Lehrkräfte der Ausbildungsseminare auf Vorschlag von Besetzungskommissionen, in denen die lehrerbildenden Universitäten und Hochschulen, die Ausbildungsschulen und die Schulbehörde vertreten sind. Qualifikationen der LeiterInnen und Lehrkräfte müssen denen des wissenschaftlichen Personals vergleichbar sein.
- b) In die Ausbildungsangebote der Studienseminare sind LehrerbildnerInnen der Universitäten und Hochschulen einzubeziehen.
- c) Die Referendare werden im Vorbereitungsdienst von ausgebildeten KontaktlehrerInnen unterstützt und angeleitet. Deren Tätigkeit wird durch Qualifizierungsangebote der Hochschulen und Universitäten und durch die Sicherung geeigneter Arbeitsbedingungen (Pflichtstundenreduzierung) gefördert. Die Auswahl der LehrerInnen erfolgt aufgrund öffentlicher Ausschreibung durch Auswahlkommissionen, in denen Schulbehörde, Ausbildungsschulen und Ausbildungseinrichtungen vertreten sind.
- d) Bei der Gestaltung der Ausbildung an den Ausbildungseinrichtungen und im Vorbereitungsdienst arbeiten die Lehrkräfte der lehrerbildenden Universitäten und Hochschulen und der Ausbildungsseminare sowie die KontaktlehrerInnen eng zusammen.
- e) Für die Planung und Koordinierung der Ausbildung im

Vorbereitungsdienst sowie zur Lösung von Konflikten werden regionale gemeinsame Ausbildungsausschüsse aus Vertretern aller betroffenen Einrichtungen und Behörden sowie Studenten/Referendaren gebildet.

- f) Die Gemeinsamen Ausbildungsausschüsse werden von dem für die Kooperation aller Beteiligten zuständigen Lehrerbildungszentrum/Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität bzw. Hochschule bei der Erfüllung ihrer Aufgaben durch Dienstleistungen unterstützt.
- g) Der Gemeinsame Ausbildungsausschuß regelt insbesondere, welche der Ausbildungsangebote nach Kapazität, Anforderungen und Bedarf an Hochschulen/Universitäten, welche an Ausbildungsseminaren, in welcher Konstellation der Beteiligten durchgeführt werden und wie die Zuordnung zwischen LehramtsanwärterInnen erfolgt, wobei die Wünsche der Auszubildenden zu berücksichtigen sind.

(Vgl. Nitsch, W.: Zur Verantwortung und Beteiligung der lehrerbildenden Universitäten und Hochschulen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an öffentlichen Schulen - Manuskriptdruck - S. 2 f.)

- (4) Die Einrichtung eines integrierten professionalisierten Modells der Lehrerbildung erfordert ein Vorgehen, das es erlaubt, den in den Beschlüssen der KMK fixierten Bedingungen der gegenseitigen Anerkennung der Lehramtsstudiengänge und -abschlüsse zu entsprechen. Das Kooperationsmodell zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerbildung muß beamtenrechtlich abgesichert werden, so daß keinesfalls Studierende zu den Leidtragenden eines solchen Modells werden.  
Die rechtlichen Regelungen müssen erfolgen, bevor überhaupt Ausbildungsexperimente angegangen werden sollten.

- (5) Für das weitere Vorgehen im Land Brandenburg ergeben sich u. a. folgende Konsequenzen:

- Sicherung der Integration von Fachdidaktikern und allgemeinen Erziehungswissenschaftlern in die Ausbildungsseminare entsprechend den territorialen und personellen Möglichkeiten;
- Bestimmung eines optimalen Maßes von Zentralisierung und Dezentralisierung bezüglich der Ausbildung und theoretischen Abstimmung der Studienseminarleiter;
- Weiterführung der Überlegungen zur inhaltlichen Abstimmung und Verzahnung der 1. und 2. Phase, wobei in der 2. Phase nach Möglichkeit keine völlig neuen Elemente auftreten sollten;
- Weiterleitung von Empfehlungen an das Kultusministerium des Landes zur Gestaltung eines Lehrerbildungsgesetzes, das im Hinblick auf die Kooperation zwischen 1. und 2. Phase keine unnötigen Einengungen vornimmt. Dafür könnte in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaften die zeitweilige Arbeitsgruppe des Landes Brandenburg eingesetzt werden;

- Es sind Unterlagen zur Gestaltung eines Modellversuchs in Zusammenarbeit mit Schulbehörden und Ausbildungsschulen auszuarbeiten, zu diskutieren und an die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung einzureichen;
- Zweckmäßig erscheint die Bildung eines "Kooperationsrates Lehrerbildung" für den Raum Potsdam, der die Lehrangebote der Hochschulen, Studienseminare und freier Träger prüft und wertet. Es geht vor allem darum, geeignete Formen zur Sicherung der inhaltlichen und personellen Kontinuität zu finden und in gemeinsamer Verantwortung durchzusetzen.



**Strukturmodell der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im  
Regelstudienverlauf zum Zeitpunkt der Universitätsgründung**

Sem.	Psychologie (8/10 SWS) evtl.+ Lehrertraining	Praktika (4 Wochen)	Pädagogik (14/16 SWS) evtl.+ Lehrertraining	Sozialwissen- schaft (6 SWS)
1.	Einführung in die Persönlichkeits- psychologie (1 obligat./1 fakultativ)	Hospitationspraktikum (2 Wochen)	medienpädagogischer Grundkurs (2)	professionsbezogene Sozialwissenschaftliche Kurse (Philosophie, Ökonomie, Politik wissenschaften, Soziologie) (6)
2.	Lern- und Verhaltensstörungen (1/1)		Einführungskurs - Wahlpflicht wie Aufbaukurs (2)	
3	Entwicklungspsycho- logie (1/1) Sozialpsychologie (1 fakultativ)		Aufbaukurse (im Grundstudium möglich) - Wahlpflicht aus 4 Varianten (Bereich A, C, D, E, lt. geltender Studienordnung) zur theoretischen Auswertung des Hospitationspraktikums (2)	
4	Lernpsychologie			

**Zwischenprüfung (mündlich/schriftlich) in der Diskussion**

5	Psychodiagnostik (2)	diagnostisches Praktikum	Spezialkurse interkulturelle Erziehung (2)	Vertiefung Sozialwissenschaften (fakultativ)
6			Spezialkurse Didaktik (4), davon 1 Kurs integral.-pädagogische Grundlagen	
7	sozial-psychologisches Lehrertraining (2) möglich -		Spezialkurse eigener Wahl (Gebiete D, C, A ) (4)	
8	aus Kontingenz der Spezialkurse eigener Wahl bei Pädagogik			

Erste Staatsprüfung

**Thesen zur Begründung einer Fakultät für Erziehungs- und  
Unterrichtswissenschaften (Lehrerbildung) an der Universität Potsdam**

- 1.1 Vorbemerkungen. Tradition und gesellschaftliche Bedingungen haben dazu geführt, daß in Deutschland eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung (Qualifizierung zur Profession) Grund- und Hauptschullehrern meist auf voruniversitärer Ausbildungsstufe vorbehalten war. Die wissenschaftlichen Lehrerstudenten erhielten an den Universitäten eine weitgehend fachbezogene Ausbildung. Die professionsorientierte Komponente in den lehramtsbezogenen Studiengängen blieb völlig ungenügend. Die "realistische Wende" der Erziehungswissenschaft (Roth) fand in diesem Kontext nicht statt.
- 1.2 Die Folgen für Lehrer an Primär- und Hauptschulen einerseits, an Sekundarschulen (Sekundarstufen I und II) andererseits sind unterschiedlich: Die professionelle Ausbildung der Primarlehrer ist zwar in mancher Hinsicht angemessener und besser als die Ausbildung der Studienräte auf den Erwerb von Lehrerexpertise abgestimmt, aber wissenschaftlich nach wie vor unterqualifiziert. Die Ausbildung der Sekundarschullehrer an der Universität ist im Hinblick auf die in der Profession erforderliche Expertise vollständig ungenügend.
- 1.3 Die Folgen für das Ausbildungssystem: Die traditionelle Dichotomie, fachliche Ausbildung an der Universität, professionelle im Studienseminar, löst die Probleme nicht: (a) Auch das Studienseminar ist überwiegend fachorientiert, die Profession fordert schon lange, aber in rapide wachsendem Ausmaße fachübergreifende professionelle Kompetenzen. (b) Die fachliche Ausbildung ist orientiert an fachimmanenten Standards, die eine Professionalisierung im Blick auf die notwendigen Kompetenzen im Berufsfeld ausblenden. (c) Der Zwang, daneben ein wissenschaftlich unbefriedigendes erziehungswissenschaftliches Marginalstudium zu betreiben, demontiert die Motivation der Studenten, diskreditiert die (als irrelevant empfundene) Erziehungswissenschaft, und desorientiert die zukünftigen Lehrer im Hinblick auf ihren Beruf und die dafür nötige Qualifikation.
- 1.4 Die Folgen für das Berufsfeld: Die Lehrer, insbesondere der Sekundarstufen, sind auf die heutigen Erfordernisse des Lehrerberufs, den Umgang mit einer radikal veränderten Schülerpopulation nicht vorbereitet und davon stark überfordert. Dies gilt für die kognitiven wie für die sozialpsychologischen Aspekte des Berufs. Das Resultat ist unter anderem weitverbreitetes frühzeitiges "burn-out" der Lehrer, weitverbreitete Schulkritik bei Schülern und Lehrern und in der Gesellschaft allgemein; schließlich ein systematisches Defizit der Schule gegenüber der gesellschaftlichen Nachfrage nach ihren funktionalen Leistungen. ("Die Schule soll in kürzerer Zeit mehr Schüler besser, differenzierter und fähiger zu lebenslangem Lernen ausbilden. . . )

- 1.5 Eine neue strukturelle und organisatorische Balance von fachlichem und professionsorientiertem Wissenerwerb im Studium ist vom ersten Semester an nötig. Die Universität Potsdam sollte hierfür ein Modell entwickeln, das auch für andere Universitäten in anderen Bundesländern (überregional) anregend ist. Das eigene Profil in diesem Bereich - unvermeidlich dem Größten der Universität - sollte für qualifizierte Berufungen, für Forscher und für Studenten attraktiv sein. Gleichwohl muß ein Potsdamer Modell noch mit den Regelungen der Lehrerbildung in anderen Ländern der Bundesrepublik kompatibel sein. Die entsprechenden Restriktionen für eine Reform müssen in Kauf genommen werden.
2. Strukturkomponenten eines Modells
  - 2.1 Wäre man völlig frei, das Lehrerstudium neu zu entwerfen, es in zwei etwa gleich umfangreiche Komponenten zu zerlegen: eine fachwissenschaftliche Komponente und eine professionsorientierte erziehungswissenschaftliche Komponente und eine professionsorientierte erziehungswissenschaftliche Komponente, die psychologische (kognitionswissenschaftliche, entwicklungspsychologische, pädagogisch-psychologische, klinische, ...), unterrichtswissenschaftliche (instruktions-psychologische, didaktische), sozialwissenschaftliche, historische, juristische usw. Aspekte umfaßt. In der Praxis stößt dieses Konzept auf die eingefahrene Tradition der Zweifachlichkeit, der Begrenzung der Studiendauer, der Zweiteilung des Lehrerbildungssystems, um nur einige Hindernisse zu benennen.
  - 2.2 Unterstellt, die professionsorientierte erziehungswissenschaftliche Komponente solle in Potsdam verstärkt werden, muß zunächst (a) der Umfang des erziehungswissenschaftlichen Studiums (in Semester-Wochenstunden) festgelegt, (b) die Koordination der Komponenten, (c) der Aufbau des Professionsstudiums, (d) das Verhältnis der theoretischen Studienabschlüsse zu praktischen (Praktika, berufsfeldspezifische Ausbildungsangebote), (e) und eine Reihe sonstiger Regularien bestimmt werden. Daraus folgt (f) die Entscheidung über die Ausstattung mit personellen und sächlichen Ressourcen, und (g) die Entscheidung über Strategien und Prozesse der Implementierung, zum Beispiel die Berufung eines Gründungsdekans.
3. Vorschlag eines Komponentenmodells
  - 3.1 Die Ausbildung von Lehrern soll je nach Schulstufe und Funktion in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang (mit festzulegenden Mindestanforderungen) folgende Komponenten verbinden und somit das Studium organisieren:
    - (a) Fachwissenschaft,
    - (b) Fachdidaktik,
    - (c) Unterrichtswissenschaft, allgemeine Didaktik, Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie ...,

- (d) Sozialwissenschaften (einschließlich empirische Methoden und Statistik, Soziologie, Politikwissenschaft, ...),
- (e) Pädagogik und Philosophie,
- (f) studienbegleitende Praktika.

3.2 Das Modell soll nicht nur die fachliche Qualifikation und die fachspezifischen Vermittlungsprozesse sichern, sondern die Identifikation mit dem Lehrerberuf als wissenschaftlich orientierter Profession stützen, die sich - wie jede Profession - auf Expertise stützt: auf Fachwissen, Prozeßwissen und Kontextwissen.

3.3 Für unterschiedliche Berufsziele und Stufenabschlüsse, für Haupt- und Nebenfach, sowie für individuelle Neigungen und Spezialisierungsabsichten müssen die Komponentenanteile mit Hilfe einer studienbegleitenden Beratung individuell bestimmt werden.

Die Qualität der Komponenten muß über die Forschungsintensität der einzelnen Bereiche stabilisiert werden, insbesondere der Komponenten (c) und (d). Die Beteiligung der Studenten an den Projekten der Professoren könnte Potsdam zu einem Zentrum der erziehungswissenschaftlichen und unterrichtswissenschaftlichen empirischen Forschung machen, und der Universität damit eine hervorgehobene Stellung in der Berlin-Brandenburgischen Hochschullandschaft verleihen. Nach der Auflösung der AdPW ist diese Position vakant.

4. Grundzüge der Institutionalisierung des Modells

4.1 Die Universität gründet eine erziehungswissenschaftliche Fakultät für die Lehrerbildung, die Ausbildung für pädagogischer Berufe und die im weitesten Sinne erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre.

4.2 Studenten, die die Absicht haben, für einen Lehrerberuf zu studieren, werden doppelt immatrikuliert, in ihrem Studienfach und in Erziehungswissenschaft.

4.3 Professoren mit fachdidaktischem Schwerpunkt sollten "joint appointments" erhalten: in ihrem Fach(-bereich) und in der erziehungswissenschaftlichen Fakultät.

4.4 Die Universität bestimmt das Angebot spezialisierter Abschlüsse und Diplome (Eingangsstufe, Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, usw.) und errichtet die nötige Zahl spezialisierter Institute beziehungsweise Funktionsstellen in der erziehungswissenschaftlichen Fakultät. (Zum Beispiel Institut für Didaktik oder Institut für Lehr- und Lernforschung; Institut für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Institut für Geschichte und Philosophie der Erziehung; Institut für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung; Institut für Leibesübungen ...

4.5 Für die berufsbezogenen Teile der Ausbildung, insbesondere die fachdidaktische Ausbil-

derung, gründen die Fakultäten oder Fachbereiche gemeinsame Institute beziehungsweise Zentren mit der erziehungswissenschaftlichen Fakultät, zum Beispiel Institut für Didaktik der Mathematik, für Sprachdidaktik, für politische Bildung, für den Ethikunterricht, ... Die Professoren werden durch Doppelberufungen in beiden Bereichen verankert und nehmen ihre Gestaltungsrechte in beiden Bereichen wahr.

- 4.6 Der Gründungssenat beruft einen Gründungsdekan, der in Abstimmung mit dem Gründungssenat das Konzept konkretisiert, einen Struktur- und Stellenplan entwickelt, das bestehende Personal der Landeshochschule nach Qualifikation und Leistung dem Strukturplan entsprechend verteilt und die Ausschreibung von Stellen für Neuberufungen vorbereitet.
- 4.7 Der Gründungsdekan erhält den Auftrag, in Verhandlungen mit dem Bildungsministerium die zweite Phase der Lehrerbildung mit der Ausbildungsordnung der Universität abzustimmen, und ein Verhältnis organisierter Kooperation zwischen der Universität (der erziehungswissenschaftlichen Fakultät) und den Studienseminaren zu etablieren.
- 4.8 Forschung. Die Lehrerausbildung an der Universität Potsdam soll - dem Anspruch nach - modellbildend für Deutschland sein. Deshalb ist (a) ein starkes Engagement an der Forschung im Bereich der besonderen Expertise der erziehungswissenschaftlichen Fakultät nötig; (b) der Ausbau forschungsintensiver Spezialbereiche sinnvoll, die das Profil der Universität individualisieren und attraktiv machen Beispiel: Entwicklungspsychologie moralischer Orientierungen; linguistische Analyse von Lehrer/Schüler Diskursen; peer teaching, ...); (c) ein systematisches Austauschprogramm mit international anerkannten Zentren einer konzeptuell progressiv, forschungsnah und effektiv organisierten Lehrerbildung vielversprechend (Beispiele: Stanford: Lehrerexpertise; Harvard: education and human development; Brown: peer teaching; Schulreformstrategie).
5. Gelänge der Universität Potsdam ein solches Programm zu etablieren, wäre sie die erste Universität in Deutschland, die eine Art Graduate School of Education in ihrem Rahmen verwirklichen, und damit der Tendenz nach die Erziehungswissenschaft (was immer die auch sein mag) an einem Ort auf ein Niveau bringen könnte, das auf andere Orte und auf diese Wissenschaft ausstrahlt.

## **Erste Überlegungen zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam**

### **1.0 Funktionen der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre**

Über die Funktionen der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam (UP) können wir uns im vorliegenden Zusammenhang kurz fassen. Hier handelt es sich um die vorläufige Sicherung der Mindestausstattung, die kaum strittig sein dürfte, zumal Studenten, Personal und Einrichtungen teilweise bereits da sind, teilweise demnächst da sein werden. Die Artikulation einer besonderen, für Potsdam typischen Struktur einer Erziehungswissenschaftlichen Fakultät im Sinne der im Gründungssenat diskutierten "Thesen zur Begründung einer Fakultät für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften (Lehrerbildung) an der Universität Potsdam" (Juli 1991), bleibt dabei weitgehend der weiteren Diskussion im Gründungssenat vorbehalten. Freilich sollten die anstehenden Entscheidungen und Optionen über personelle und andere Ressourcen zugleich den Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Fächer im Sinne einer "Potsdamer Struktur der Lehrerbildung" fördern, sie zumindest nicht behindern. Der Gründungssenat hat im übrigen eine ganz vorläufige Zuordnung von Fächern zu einer Fakultät vorgenommen. Die jetzige Philosophische Fakultät wird in diesem Umfang kaum bestehen bleiben, und es erscheint zweifelhaft, ob diejenige Fakultät, der die Erziehungswissenschaft angehört, von dieser im ganzen den Namen empfängt.

#### **1.1**

Die folgenden Vorschläge gehen also zunächst nur davon aus, daß die UP künftig in erheblichem Umfang Lehrer aller Stufen, einschließlich Primarstufe, aber insbesondere Lehrer der Sekundarstufen I und II ausbilden wird. Nach vorläufigen Schätzungen (Rektor Mitzner in der Sitzung des Gründungssenats am 23./24. Juli 1991) dürfte damit zu rechnen sein, daß in Zukunft etwa die Hälfte der rund 10.000 Studenten der Universität lehrerbildende Fächer studiert. Konkrete Entscheidungen über die Ausbildung von Lehrern der Eingangsstufe, die Eingliederung der Ausbildungsgänge in Cottbus in die UP, die Ausbildung von Berufsschullehrern usw. stehen noch aus. Dagegen hat der GS bereits im Prinzip entschieden, daß neben den Erziehungswissenschaften (ein Teil der) Psychologie, Sport, Musik, Medienpädagogik, Technische Bildung usw. in einer gemeinsamen Fakultät vertreten sein sollen. Freilich stehen konkrete Entscheidungen über Aufbau und Ausbau dieser Fächer und Bereiche meistens noch aus. Sie können auch nicht

Gegenstand der hier und heute zu treffenden Entscheidungen sein, müssen indessen bei diesen Entscheidungen bereits im Blickfeld sein (siehe unter 3.1 und 3.2).

## 1.2

Nicht geklärt ist zur Zeit, wie wichtige Fächer und Funktionen in anderen Fakultäten, die für die Lehrerbildung relevant sind, mit den Funktionen der Erziehungswissenschaft verbunden werden sollen, und welche personellen und institutionellen Folgen für die Erziehungswissenschaft sich daraus ergeben. Hier ist u.a. folgendes zu nennen:

- a) die sozialwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer für Sozialkunde und Politische Bildung (neben der erwünschten und geplanten sozialwissenschaftlichen Ausbildung für alle Lehrer);
- b) die philosophische und die ethiktheoretische Ausbildung der Sekundarlehrer (soweit sie nicht im Hauptfach Philosophie studieren)
- c) die psychologische Ausbildung für Lehrer mit einem Fach Psychologie als Unterrichtsfach, vor allem aber die pädagogisch-psychologische Ausbildung für alle Lehrer (siehe auch 1.3)

## 1.3

Hieran schließt sich die Frage nach dem Status der Psychologie - d.h. die Frage, ob es einen eigenen Diplomstudiengang Psychologie an der Universität Potsdam geben soll, oder ob es ihn ggf. erst zu einem späteren Zeitpunkt geben soll. Diese Frage muß vordringlich beantwortet werden, nicht nur weil sie unmittelbare Interessen der Vertreter dieses Fachs berührt, sondern weil die weitere Planung im Bereich der Lehrerbildung davon betroffen ist. Insbesondere ist davon das Konzept einer "besonderen Struktur der Lehrerbildung" oder eines "Potsdamer Modells" betroffen, das der Psychologie in der Lehrerbildung eine stark ausgebaute Funktion zuweist.

## 1.4

Besondere Relevanz für die Struktur der Erziehungswissenschaft kommt der Entscheidung über die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der UP zu (Magister- und Diplomstudiengänge), ihre Ausprägung und Vielfalt. Die Entscheidungen, die hier zu treffen sind, betreffen in den Grundzügen die Einrichtung von Studiengängen wie Sozialpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildungspädagogik, interkulturelle Erziehung, Medienpädagogik usw. Die Nachfrage der Studenten, die Abstimmung mit bestehenden Angeboten der Berliner Universitäten, die interne Logik des Fächeraufbaus an der UP müssen hier Berücksichtigung finden.

## 1.5

Es ist nicht geklärt, wie die didaktische Forschung und Lehre, für die eine profilbestimmende Funktion vorgesehen wurde (s. Thesenpapier), implementiert werden soll.

## **1.6**

Schließlich steht eine Entscheidung über die Abstimmung der Ausbildungsstrukturen in der ersten Phase mit der Ausbildung in der zweiten Phase aus. Das Thesenpapier geht von einer möglichst engen organisatorischen und sachlichen Verzahnung von Universität und den Einrichtungen der zweiten Phase aus.

## **1.7**

Die in den vorausgehenden Absätzen umrissenen Fragen sind alle strukturell relevant und tangieren die personelle Ausstattung und die Ressourcenallokation. Sie bleiben indessen für die gegenwärtigen Vorschläge im wesentlichen Hintergrundmaterial, das bevorstehende Entscheidungen in den weiteren Entscheidungs- und Informationskontext einbinden soll.

Der hier vorgelegte Vorschlag besteht indessen wesentlich in der Umsetzung der von der DGfE als der relevanten Fachvereinigung normativ vorgeschlagenen Grundausrüstung für die Erziehungswissenschaft, insbesondere im Blick auf die aktuellen Bedürfnisse der Lehrerbildung in Potsdam. Die DGfE hat die Erfordernisse der Grundausrüstung nach bereichsspezifischen Funktionen differenziert (vgl. Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der DGfE, 2. Jg., 1991, Heft 3, S. 26ff, s. Anlage): I. Ausbildung für die Lehrämter an Allgemeinbildenden Schulen; II. Ausbildung für die Lehrämter an Berufsbildenden Schulen; III. Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft; IV. Diplomstudiengänge. Das Papier legt den folgenden Vorschlägen vor allem die Ausbildung für die Lehrämter (I) zugrunde, bezieht jedoch soweit möglich (a) die allgemeine Ausstattung für Magister- und Diplomstudiengänge der Erziehungswissenschaft und (b) unverlässliche Positionen zur Grundlegung des "Potsdamer Modells" in die Überlegungen mit ein, freilich nur insoweit sie mit den Erfordernissen nach I kompatibel sind.

## **2.0 Entwurf einer Grundstruktur der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam (Initialphase)**

### **2.1 Allgemeine und Historische Pädagogik**

#### **2.1.1 Allgemeine Pädagogik**

Die Allgemeine Pädagogik umfaßt erstens die Theoretische Pädagogik mit den systematischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft (Bildungstheorie und Philosophie, Pädagogische Anthropologie, Theorie der Erziehung und Theorie der Erziehungswissenschaft). In der Lehrerbildung sollten dabei die Schwerpunkte bei der Pädagogischen Anthropologie und der Theorie der Erziehung liegen. Zweitens umfaßt die Allgemeine Pädagogik die Praktische Pädagogik, die hier,



entgegen der traditionellen Darstellung, im empirischen Kontext (2.2.2 und 2.2.3) abgehandelt wird, um den Forschungsbezug und den über Forschung zu sichernden Zusammenhang einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft zu betonen.

Es ist geboten, nach der früheren dogmatischen Ausrichtung der Pädagogik nach Marxismus/Leninismus und der politischen Funktionalisierung der Lehrerbildung insgesamt im Dienste des leninistischen Konzepts einer indoktrinativen Rolle des Lehrers nunmehr die Weichen anders zu stellen. Wenn die dogmatisch-affirmative Orientierung durch eine reflexive und zugleich stärker pluralistische abgelöst werden soll, müssen die philosophisch-historischen Grundlagenfächer im wesentlichen durch Neuberufungen gestärkt werden. An einer in so erheblichem Maße der Lehrerausbildung gewidmeten Institution (deren Erbe die UP antritt) wird auch die Rezeption des Marxismus so verengt gewesen sein, daß gerade im Hinblick auf die unerläßliche Auseinandersetzung mit der marxistischen Tradition der philosophischen und historischen Reflexion neben der funktionalen und empirischen Analyse eine schwerpunktbildende Funktion zukommt.

### **2.1.2 Historische Pädagogik**

Eine moderne sozialhistorische Rekonstruktion der historischen Ausdifferenzierung der Funktionen und Strukturen des Erziehungs- und Bildungswesens erfüllt, neben der positiven Funktion der historischen Aufklärung und Relativierung, die kritische Funktion der Entdogmatisierung in besonderem Maße. Die soziale und historische Lage der Lehrerbildung in den neuen Ländern nach dem Zusammenbruch der DDR macht folglich die Konstituierung eines Schwerpunkts in Aufbau und Ausbau der allgemeinen und historischen Erziehungswissenschaften an der UP erforderlich. Überdies bietet sich an, den historisch-sozialgeschichtlichen Schwerpunkt, den die UP zu bilden im Begriff ist, im Rahmen der Erziehungswissenschaften auszubauen, um das Profil der UP in diesem Bereich weiter zu stärken. Dazu gehört in jedem Fall die Theoriegeschichte und die Geschichte der Institutionen der Erziehung sowie die Sozialgeschichte der Erziehung.

In Übereinstimmung mit den vorausgehenden Überlegungen wird vorgeschlagen, zwei Lehrstühle für Allgemeine Pädagogik und zwei Lehrstühle für Historische Pädagogik alsbald auszusprechen. Die ersteren sollten jeweils durch die Schwerpunkte Erziehungsphilosophie und Bildungstheorie, die letzteren durch die Schwerpunkte Theorie- und Institutionengeschichte bzw. Sozialgeschichte der Erziehung und Sozialisation (mit Schwerpunkt in der historisch-zeitgeschichtlichen Jugendforschung) qualifiziert sein.

## 2.2 Die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und die Empirische Erziehungswissenschaft

Unter dem vorläufigen und ungebräuchlichen Titel "Empirische Erziehungswissenschaft" sollen hier jene Fächer und Disziplinen zusammengefaßt werden, die in den "Thesen" der Lehrerbildung in der UP das besondere Gepräge geben und deshalb nachhaltig und vorrangig gefördert und schließlich besonders stark ausgebaut werden sollen.

### 2.2.1 Schulpädagogik und Didaktik

In den Anforderungen der DGfE an die Grundausrüstung werden für die Lehrerausbildung Positionen für Schultheorie, für die Unterrichtswissenschaft und für die Allgemeine Didaktik gefordert, für die Magisterstudiengänge zudem Stellen für Lehrstühle in Forschungsmethoden (Empirie/Statistik sowie hermeneutische und phänomenologische Verfahren). Für die UP wird es vorzuziehend sein, die inhaltlichen Bereiche angemessen zu besetzen. Die Positionen für die Forschungsmethoden könnten zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch unbesetzt bleiben, bis die Entwicklung in den Sozialwissenschaften bzw. in der Psychologie abzusehen ist bzw. wenn sichergestellt wird, daß die notwendigen Entscheidungen im Zusammenhang mit den Festlegungen über die Entwicklung und Zuordnung dieser Fächer erfolgen. Festzuhalten ist, daß eine forschungsintensive Erziehungswissenschaft, wie sie für die UP vorgeschlagen wurde, auf einen befriedigenden Ausbau der Methodenkompetenz in der Erziehungswissenschaft angewiesen ist.

Zunächst muß folglich ein "interner Schwerpunkt" ausgebaut werden, dem in traditionellen Termen die Bereiche Schultheorie und Schulpädagogik, Unterrichtswissenschaften und Didaktik zugerechnet werden können. Bei den Anforderungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt handelt es sich um ein Minimum, das der Sicherung der Funktionsfähigkeit der UP im Hinblick auf die unmittelbaren Bedürfnisse der Lehrerbildung und zugleich der proaktiven Grundlegung einer empirisch-sozialwissenschaftlich und insbesondere psychologisch entwickelten Modells einer neuzeitlichen Lehrerbildung (etwa des Komponentenmodells der "Thesen" vom Juli 1991) dienen soll.

In dieser minimalistischen Sicht wird vorgeschlagen, drei Professuren für den Bereich Schule und Unterricht in Forschung und Lehre auszuschreiben:

(a) eine Professur für Theorie der Schule und (empirische) Schulforschung, (b) eine Professur für allgemeine (psychologische) Didaktik und (c) eine Professur mit dem Schwerpunkt Unterrichtswissenschaft bzw. Lehren und Lernen in der Schule. Während die Stelle nach (a) breit definiert

und für Bewerber aus Erziehungswissenschaft und den Sozialwissenschaften allgemein einschließlich Sozialpsychologie attraktiv sein sollte, sind die beiden anderen Stellen eindeutig und anspruchsvoll psychologisch definiert.

Es muß deutlich sein, daß die Positionen nach (b) und (c) nur ein erster Anfang sein können. Die Argumente des Thesenpapiers, die vom Gründungssenat wohl doch in den Grundzügen angenommen wurden, plädieren für einen intensiven Ausbau dieses Bereiches mit intensiver Forschungstätigkeit. Das Konzept einer voll entfalteten und intensiv institutionalisierten Didaktik mit einer Anzahl interfakulativer Institute sowie einer sorgfältigen geplanten Organisation studienbegleitender und postuniversitärer Praxiserfahrungen legen der zentralen Professur für Didaktik in hohem Maße Verantwortung für das Gelingen des gesamten Modells und seiner Entwicklung auf. Der Gründungssenat muß sich folglich in besonderem Maße den institutionellen Erfordernissen für den erfolgreichen Auf- und Ausbau der Didaktik in Forschung und Lehre zuwenden, für den die beiden zuletzt genannten Professuren den Angel- und Kristallisationspunkt darstellen. Deshalb wird hier vorgeschlagen, abweichend von den Überlegungen zu den anderen Berufungen in diesem Papier, bereits jetzt oder doch vordringlich, über die Institutionalierungsformen, die Ressourcenallokation, Personal und die Initiierung von Forschung im Bereich des "internen" Schwerpunkts und insbesondere im didaktischen Bereich zu befinden.

### 2.2.2 Pädagogische Psychologie

Von Anfang an kann eine qualifizierte Lehrerbildung nicht ohne pädagogische Psychologie im engeren Sinne auskommen. Nötig ist eine Professur mit klinisch-diagnostischen Schwerpunkt, die in der Lehre insbesondere die Probleme der Erziehungsberatung und der schulischen Beratung vertritt. Möglicherweise könnte diese Stelle mit einem bereits vorhandenen Lehrstuhlinhaber der Universität Potsdam besetzt werden. Eine zweite Professur mit Schwerpunkt Lernen sollte Forschung und Lehre in dem z.Zt. die pädagogisch-psychologische Forschung dominierenden kognitionswissenschaftlichen Paradigma des Lernens im Kindes- und Jugendalter vertreten. Diese Stelle würde in besonderem Maße das experimentelle Forschungsparadigma repräsentieren. Es bietet sich an, ein Zentrales Institut für Lernforschung an der UP zu errichten, das die Forschung zu Lehren und Lernen in der Schule, wie sie unter 2.2.1 und 2.2.2 angedeutet wird, zusammenführen kann. Für die Universität Potsdam ergibt sich daraus die Möglichkeit, die Forschung zum Schulischen Lernen (s.o., (c)) mit der kognitionswissenschaftlichen Forschungsrichtung zu verbinden und kooperativ zu planen.

### **2.2.3 Pädagogische Sozialisationsforschung**

Als Pendant zu dem gleichsam "internen" Schwerpunkt im Bereich der Schule ist die Einrichtung eines korrespondierenden, gleichsam "externen" Schwerpunkts vordringlich, der die Bedingungen schulischer Sozialisation im Umfeld und Vorfeld der Schule reflektiert. Vordringlich erscheint die Einrichtung mindestens einer Professur für den Bereich Entwicklung, Sozialisation und Erziehung - den subjektiven Kontext von Bildung und Erziehung, ihre sozialen und psychischen Voraussetzungen und Bedingungen. Dieser ersten Professur im Bereich der empirisch-sozialwissenschaftlich und forschungsbetont orientierten Erziehungswissenschaft muß indessen möglichst bald eine weitere Professur in der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters folgen. Sie könnte allenfalls hier zurückgestellt werden, bis Klarheit über Ausstattung und Zuordnung der Psychologie gewonnen wurde. Stattdessen wird vorgeschlagen, in Korrespondenz zu der oben genannten Professur für Sozialisation und Entwicklung eine Professur mit dem Schwerpunkt Kindheit und Familie sowie eine Professur mit dem Schwerpunkt Jugend und Jugendforschung einzurichten. Damit wäre der Bereich der Pädagogischen Soziologie mit den für die Lehrerbildung und für die schulisch relevante Sozialisationsforschung bedeutsamen Schwerpunkten etabliert. Zuvor müssen die strukturellen und funktionalen Zusammenhänge mit der Soziologie und der Empirischen Sozialforschung geklärt werden.

Mit diesen drei Professuren sind die pädagogisch relevanten Sozialisationskontexte in der Ausbildung der Lehrer in der Grundschule und in den beiden Sekundarstufen so repräsentiert, daß die weitere Entwicklung einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft hierauf aufbauen kann. Alle drei Positionen sollten so ausgewiesen werden, daß sie für qualifizierte Bewerber aus der Erziehungswissenschaft im engeren Sinn, aber auch für Entwicklungspsychologen und für mikrosoziologisch orientierte (Erziehungs)-Soziologen attraktiv sind. Es muß hier darauf hingewiesen werden, daß mit diesen Positionen der Pädagogischen Soziologie im traditionellen Sinne (Soziologie pädagogischer Institutionen und Bildungspolitik) noch kein Lehrstuhl zugewiesen wurde, weil es möglich erscheint, diesen Bereich erst in der zweiten Welle weiter auszubauen.

### **2.3 Zusammenfassung: Personelle Ausstattung der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam in der Initialphase**

Die geschilderten Bereich und Aufgaben stellen, wie bereits betont, eine funktionssichernde Minimalausstattung in der Initialphase einer auf Entwicklung und Ausbau angelegten Institution dar, die vorderhand einen geregelten Lehrbetrieb in der Lehrerausbildung und den basalen Lehr-

betrieb in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu garantieren hat (ohne daß über die endgültige Struktur dieser Studiengänge und die dafür nötigen Ressourcen entschieden wäre). Sie impliziert indessen noch nicht, daß mit den hier vorgeschlagenen Berufungen bereits das für Potsdam ins Auge gefaßt "besondere Modell" der Lehrerbildung mit dem Ziel einer genuin auf Professionalisierung gerichteten Lehrerbildung und einer forschungsintensiven Entwicklung der Erziehungswissenschaften selbst mehr als rudimentär gesichert ist.

Mit diesem Vorbehalt wird die baldige Ausschreibung der im folgenden genannten Professuren vorgeschlagen. Der Gründungssenat hat diesem Vorschlag zugestimmt. Die Präzisierung der Lehrstuhlbezeichnungen erfolgt im Ausschreibungstext.

- 1 Professur Allgemeine Pädagogik C4  
Schwerpunkt Theoretische Pädagogik: Pädagogische Anthropologie, Bildungsphilosophie, Bildungstheorie
- 1 Professur Allgemeine Pädagogik C4  
Schwerpunkt Theoretische Pädagogik: Sozialisationsforschung (Entwicklung, Sozialisation, Erziehung), Wissenschaftstheorie
- 1 Professur Allgemeine Pädagogik C4  
Schwerpunkt Praktische Pädagogik: Institutionentheorie, Bildungspolitik
- 1 Professur Historische Pädagogik C4  
Schwerpunkt Theorie- und Institutionengeschichte (Erziehungs- und Bildungswesen)
- 1 Professur Historische Pädagogik C4  
Schwerpunkt Sozialgeschichte (Kindheit und Jugendleben)
- 1 Professur Schulpädagogik C4  
Schwerpunkt Theorie der Schule, Schul(organisations)forschung
- 1 Professur Schulpädagogik C4  
Schwerpunkt Unterricht, Unterrichtsforschung
- 1 Professur Schulpädagogik C4  
Schwerpunkt Psychologische Didaktik, Allgemeine Didaktik
- 1 Professur Schulpädagogik C4  
Schwerpunkt Grundschulpädagogik
- 1 Professur Pädagogische Psychologie C4  
Schwerpunkt Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter
- 1 Professur Pädagogische Psychologie C4  
Schwerpunkt Kognitionspsychologie, Lehr-Lern-Forschung
- 1 Professur Pädagogische Psychologie C4  
Schwerpunkt Diagnostik und Beratung

Zusätzlich für die Sonderpädagogische grundständige Ausbildung und für die Sonderpädagogische Weiterbildung:

- 1 Professur Sonderpädagogik
- 1 Professur im klinisch -psychologischen Bereich Lernbehinderung
- 1 Professur im klinisch -psychologischen Bereich Verhaltensschwierigkeiten

Ziffer 2.2.3 sieht neben der oben genannten Professur für Sozialisationsforschung und derjenigen für Entwicklungspsychologie zwei weitere Professuren für Sozialisationsforschung (Pädagogische Soziologie) mit den Schwerpunkt Kindheit und Familie und Jugend und Jugendforschung. Diese Positionen werden vorläufig bis zur nächsten Ausbaustufe zurückgestellt.

### **3.0 Ausblick**

#### **3.1**

Die oben angeführten Vorschläge stellen im Kern die unabweisbare Mindestausstattung dar, die so, oder fast so, unabhängig von jedem Modell der Lehrerbildung notwendig wäre. Einige leichte Akzente, insbesondere bei der Festlegung der Schwerpunkte in den einzelnen Positionen, sind mit Rücksicht auf das Komponentenmodell der im Gründungssenat diskutierten "Thesen" gesetzt worden. Wichtige Elemente der Struktur, vor allem der Ausbau der sozialwissenschaftlichen Komponente (Komponente d, Thesen, S. 3) sind noch ungenügend berücksichtigt, die Organisation der Fachdidaktik (Komponente b) ist ganz ausgespart, und die unterrichtswissenschaftliche Komponente (c) ist erst rudimentär umrissen. Die Organisation der Praxiserfahrung im Lehrerstudium (Komponente f) ist eine Grundfrage einer handlungsorientierten Professionalisierung der Lehrer, und sie muß in den Studienordnungen möglichst präzise Gestalt gewinnen. Dazu bedarf es wiederum der Abstimmung mit dem Ministerium für Schule und Unterricht. Konsequenzen sind absehbar für die zeitlichen und inhaltlichen Anteile an der Ausbildung und deren organisatorische Integration in einer entsprechenden Infrastruktur sowie für die personelle Ausstattung und die Ressourcen, die zur Realisierung erforderlich sind. Das Wichtigste, das Zusammenspiel, die Koordination der Komponenten, wurde hier noch nicht angesprochen. Dazu bedarf es konkreter Ausformulierungen der Struktur und der institutionellen Absicherungen einer integrativen Arbeitsweise, die die Lehrerbildung in dieser Fakultät erst implementiert. Hier ist eine weitere Strukturdiskussion im Gründungssenat vonnöten sowie eine Verständigung mit den Mitarbeitern der UP, sowie Klarheit über die Ressourcenverteilung und die Zuordnung der Mitarbeiter. Dies ist auch deswegen so wichtig, weil die Attraktivität des Standortes Potsdam und die Überzeugungskraft eines "Potsdamer Modells" nicht zuletzt durch die Vielfalt der Forschung gesichert wird, die dieses Modell ermöglicht. In einem nächsten Schritt wird sich die Strukturkommission und dann der Gründungssenat diesen Fragen zuwenden müssen.

### 3.2

Aber auch unabhängig von diesen zentralen Strukturfragen sind dringliche organisatorische und inhaltliche Fragen in diesem Papier nicht oder kaum angesprochen, denen sich der Gründungssenat, möglicherweise bereits in der gegenwärtigen Sitzung, spätestens aber in einer bald darauf folgenden, zuwenden muß. Dazu zählen:

- a) die Struktur erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, vordringlich die Frage, ob bzw. wie Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik in Potsdam institutionalisiert werden sollen (s.o. 1.4).
- b) die Struktur- und Stufenproblematik, d.h. insbesondere die Institutionalisierung der Primar- bzw. Eingangsstufe (Grundschullehrerstudium), die nicht an Fächer außerhalb der EF angebunden ist, und das Studium der Berufsschullehrer, das nur teilweise mit solchen Fächern korrespondiert.
- c) Entscheidungen über die Struktur der Politischen Bildung mit den dazugehörigen Fragen der Organisation (s.o. 1.2.a)
- d) Entscheidungen über Struktur und Studiengänge der Psychologie (s. o. 1.2b und c und 1.3).

### 3.3

Aus diesen Anmerkungen (3.2) ergeben sich folgende weitere dringliche Berufungswünsche, die keinen längeren Aufschub dulden:

- eine Professur Persönlichkeits- und differentielle Psychologie
- eine Professur für Sozial- und Organisationspsychologie der Schule
- eine Professur für Grundschulpädagogik.

Ferner müssen die aus den Strukturentscheidungen über die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sich ergebenden Positionen möglichst rasch besetzt werden:

- Professuren für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik und Integrationspädagogik, etc.
- Professuren für Musikpädagogik, Sportpädagogik, Medienpädagogik etc.

Reykjavik/Tübingen, September 1991

Redaktionell überarbeitet und durch den Ausschuß des Gründungssenats (S. 8) ergänzt.  
Oktober 1991

Anlage 5

Universität Potsdam  
Fachbereich Pädagogik

Potsdam, den 20.02.1992

An den  
Beauftragten für Bildung der Universität  
Doz. Dr. K.-P. Berndt

**Stellungnahme zur Anforderung: Ausbildung von Lehrern für das  
Fach Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe**

Bezugnehmend auf Ihre Anfrage hinsichtlich der Möglichkeit der Ausbildung von Lehrern für das Fach Pädagogik in der Sekundarstufe II als Aufbaustudium und als grundständiges Studium teilen wir Ihnen mit:

1. Nach gründlicher Diskussion in der Arbeitsgruppe Lehrerbildung des Gründungssenates der Universität Potsdam hat diese die Empfehlung ausgesprochen, zunächst die erziehungswissenschaftliche Ausbildung für die Studenten der Lehramtsstudiengänge sicherzustellen. Die dafür erforderlichen Ausschreibungen wurden vorgenommen bzw. erfolgen noch.
2. Für die Realisierung eines Aufbaustudienganges für das Fach Pädagogik in der Sekundarstufe II und die grundständige Ausbildung entsprechender Fachlehrer sind zusätzliche personelle und materielle Voraussetzungen zu sichern. Diese bestehen insbesondere in der erforderlichen Breite des Lehrangebotes im sozialpädagogischen Bereich sowie in der Fachdidaktik der Pädagogik. Ohne die Sicherung dieser Voraussetzungen ist der Ausbildungsbeginn zum Wintersemester nicht zu verantworten.
3. Die Arbeiten am Curriculum für das Fach Pädagogik sind noch in vollem Gange, so daß eine curriculumbezogene Qualifizierung kaum vor Beginn des Wintersemesters 1992/93 denkbar ist. Die Einführung des Faches in der gymnasialen Oberstufe zum Schuljahr 1992/93 ist sowohl im Interesse der pädagogischen Wissenschaft als auch im Interesse der Lehrer dieses Faches nicht zu verantworten. Lehrer, die in ihrem Studium nur 8 SWS Pädagogik hatten, können nur in Ausnahmefällen durch Crash-Kurse auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Als geeignet können aus unserer Sicht nur solche Kollegen eingeschätzt werden, die in der Pädagogik promoviert haben, obwohl auch bei diesen die fachdidaktische Qualifizierung fehlt.
4. Wenn das Ministerium für Bildung die Einführung des Faches in voller Breite zum Schuljahr 1992/93 wünscht, so kann der Fachbereich Pädagogik unter dem gegenwärtigen und zum Beginn des Wintersemesters absehbaren Bedingungen eine den Orientierungen des Gründungssenates entgegenstehende Qualifizierungsmaßnahme nicht realisieren. Eine Änderung ist nur möglich, wenn die erforderlichen Voraussetzungen durch Anforderungen des Bildungsministeriums an das Wissenschaftsministerium gesichert werden oder die Qualifizierung in Verantwortung des Bildungsministeriums im PLIB erfolgt.



Aber auch unter diesen Voraussetzungen halten wir eine über-  
hastete Einführung des Faches Pädagogik im Interesse der Re-  
putation des Faches und seiner Lehrer für unverantwortlich.

5. Im Interesse einer schnellen und verantwortbaren Lösung wäre ein Stufenprogramm angebracht:
- Auswahl geeigneter auf dem Gebiet der Pädagogik promovierter Lehrer, die bis zum Beginn des Schuljahres 1992/93 eine fachlich-fachdidaktische Qualifizierung durchlaufen und im kommenden Schuljahr an einigen Schulen ein adaptiertes Curriculum erproben,
  - Sicherung der Bedingungen für die Realisierung von grundständigen und Aufbaustudiengängen zum Beginn des Wintersemesters 1993/94 oder bereits zum Sommersemester 1993 durch den Ausbau der Lehrkapazität des Fachbereiches Pädagogik, so daß frühestens zum Beginn des Schuljahres 1994/95 die ersten qualifizierten Lehrer zur Verfügung stehen würden, um von da an schrittweise das Angebot des Faches im Land Brandenburg zu erweitern,
  - im Schuljahr 1998/99 würden dann die ersten grundständig ausgebildeten Studenten ins Referendariat gehen und das Fach vertreten können. Zu diesem Zeitpunkt müßten Studien-seminare eingerichtet werden, falls das nicht bereits für die Lehrer in den Aufbaustudiengängen erforderlich sein sollte.

Es ist nochmals nachdrücklich zu betonen, daß eine übereilte Einführung des Faches ohne den genügenden Qualifizierungs- und Erprobungsvorlauf sowohl dem Ansehen der Erziehungswissenschaften als auch dem der dieses Fach vertretenden Pädagogen abträglich ist.

Doz. Dr. paed. habil. Uwe Wyszkon  
Stv. d. geschäftsf. Direktors des Fachbereiches  
Mitglied der Lehrplankommission für das Fach Pädagogik

## Schule im Land Brandenburg

Stufe	Jahrgang	Bildungsgang			
Abschlüsse: allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife, berufsqualifizierende Abschlüsse, Nachholen von Abschlüssen der Sekundarstufe I					
<b>Sekundarstufe II</b>	13	Gymnasiale Oberstufe an der Gesamtschule	Gymnasiale Oberstufe am Gymnasium	Oberstufenzentrum (OSZ) enthält die Bildungsgänge:	
	12			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gymnasiale Oberstufe</li> <li>- Berufsschule</li> <li>- Berufsfachschule</li> <li>- Fachoberschule</li> </ul>	
	11			Förderschule (Schule für Menschen mit Behinderungen)	
Abschlüsse: erw. Berufsbildungsreife (erw. BBR), Fachoberschulreife (FOR) Fachoberschulreife mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (FORQ) nach der 10. Klasse: Berufsbildungsreife (BBR) nach der 9. Klasse					
<b>Sekundarstufe I</b>	10	Gesamtschule	Gymnasium	Realschule	Förderschule für Menschen mit Behinderungen
	9				
	8				
	7				
<b>Primarstufe</b>	6	Grundschule			Förderschule für Menschen mit Behinderungen
	5				
	4				
	3				
	2				
	1				

## Anlage 7

### Stellungnahme zur Einrichtung eines Studiengangs "Lehrer für Psychologie an der gymnasialen Oberstufe"

1. Den Ausbildungsanforderungen des Landes Brandenburg entsprechend (vgl. erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg v. 20.12.91, Entwurf der Ausbildungsordnung der gymnasialen Oberstufe im Lande Brandenburg v. 3.3.91 usw.) sollte an der Universität Potsdam ein Lehramtsstudiengang Psychologie eingerichtet werden.
2. Für den Inhalt dieses Studiengangs ist zu bedenken:  
Das Schulfach Psychologie orientiert sich an der Fachwissenschaft Psychologie, ist darüber hinaus jedoch durch die individuellen Ansprüche des Lernenden sowie durch die Ansprüche der Gesellschaft bestimmt, so daß die Ziele des Schulfaches recht komplexer Natur sind:
  - von der Curriculumdeterminante "Wissenschaft" hergeleitet:  
u. a.: Gegenstand der Wissenschaft Psychologie, ihre Methodenvielfalt, Schulrichtungen in der Psychologie, Berührungen mit anderen Wissenschaften, Anwendungen von psychologischen Kenntnissen ...
  - von der Curriculumdeterminante "Gesellschaft" abgeleitet:  
u. a.: Notwendigkeit psychologischer Kenntnisse in der heutigen Gesellschaft, Einsatz psychologischer Erkenntnisse mit unterschiedlichen Zielen/Interessen (Verantwortlichkeit bei der Forschung, Anwendung). Beitrag zur Verbreitung wissenschaftlicher psychologischer Auffassungen (Distanz zu naiven bzw. unwissenschaftlichen Betrachtungsweisen psych. Phänomene) ...
  - von der Curriculumdeterminante "Schüler" hergeleitet:  
u. a.: Verständnis der eigenen Persönlichkeit/Lebenssituation/und der der Mitmenschen; durch differenzierte Sicht auf eigene Handlungsvoraussetzungen Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewußten Handelns (u. a. auch Fähigkeit zur Lösung von Problemen und Konflikten, Abbau von Vorurteilen ...)
3. Um eine professionsorientierte Ausbildung an der Universität zu gewährleisten (Potsdamer Modell), besteht das unbedingte Erfordernis, Universitätsvertreter in die Arbeit der Rahmplankommission für das Schulfach Psychologie zu integrieren.
4. Lehrer, die im Unterrichtsfach Psychologie diese anspruchsvollen Ziele realisieren sollen, bedürfen einer gründlichen und umfassenden Ausbildung. Deshalb sollten mit besonderem Nachdruck Bedingungen für eine möglichst rasche Etablierung eines grundständigen Studiums geschaffen werden (insbesondere personeller Art, z. B. Einrichtung eines Lehrstuhls Psychologie-Didaktik sowie Bereitstellung entsprechender Mitarbeiterstellen, materielle Voraussetzungen etc.).
5. Da das Schulfach Psychologie wahrscheinlich mit dem Schuljahr 1993/94 im Lande Brandenburg eingeführt wird - bei Beginn des betreffenden Lehramtsstudienganges an der Uni Potsdam im WS 1992/93, aber frühestens 1997/98 die ersten voll ausgebildeten Psychologielehrer zur Verfügung stehen - sind Übergangslösungen erforderlich.

Als eine solche ist der Vorschlag des Ministeriums EJS anzusehen, für einige bereits tätige (und in Sonderfällen Psychologie unterrichtende) Lehrer

- mit einer halbjährigen Intensivfortbildung  
(Absolvierung eines Volumens von ca. 160 Stunden - Seminartag, Wochenendseminare, häusliche Studientage - im Zeitraum 11/92 bis 6/93)

eine Unterrichtserlaubnis für Psychologie zu erteilen und dieser Maßnahme ein

- 6-semestriges universitäres (Fern-)Studium anzuschließen, das mit einer Erweiterungsprüfung beendet wird.

Nach unserer Auffassung kann dieser Variante nur zugestimmt werden, wenn eine sorgfältige Auswahl der für die Fortbildung vorgesehenen erfolgt. Diese sollten sich u. E. vornehmlich aus

- Lehrern, die auf dem Gebiet der Psychologie promovierten (Dr. paed.),
- Diplom-Psychologen,
- Lehrern, die das Zusatzstudium Pädagogische Psychologie (Uni Leipzig) absolvierten und evtl.
- in der Sekundarstufe II tätigen psychologischen Beratungslehrern rekrutieren.

(Bei Diplom-Psychologen dürfte sich die zusätzliche Ausbildung im wesentlichen auf Didaktik, Fachdidaktik und Pädagogik beschränken.)

## 6. Probleme

- 6.1. Da vom MEJS/Landesprüfungsamt bisher noch keine Prüfungsordnung für die 1. Staatsprüfung - Psychologie-Lehrer - erstellt wurde, bereitet die Arbeit an der Studienordnung für diesen Lehramtsstudiengang erhebliche Schwierigkeiten und verzögert sich.

Um eine professionsorientierte Ausbildung an der Universität zu gewährleisten (Potsdamer Modell), ist von Universitätsvertretern nach der Möglichkeit zu suchen, in der Rahmenplankommission für das Schulfach Psychologie mitzuarbeiten.

- 6.2. Es besteht die Notwendigkeit, einen Lehrstuhl Psychologie-Didaktik einzurichten bzw. Gastprofessoren zur Realisierung dieses Ausbildungsbestandteils zu gewinnen sowie weitere Mitarbeiterstellen zu schaffen.

### Wählbare Fächer in den Lehramtsstudiengängen (nach den Regelungen der Lehramtsprüfungsordnung)

Unterrichtsfächer/berufliche Fachrichtung	Primarstufe <sup>1</sup>	Sekundar- stufe I	Sekundar- stufe II
Arbeitslehre	X		
Biologie	X	X	X
Chemie		X	X
Deutsch	X	X	X
Englisch	X	X	X
Elektrotechnik			X
Erziehungswissenschaft			X <sup>2</sup>
Französisch			X <sup>3</sup>
Geographie	X	X	X
Geschichte	X	X	X
Griechisch			X
Informatik			X
Italienisch		X	X
Kunst	X	X <sup>4</sup>	X
Latein		X	X
Maschinentechnik			X <sup>5</sup>
Mathematik	X	X	X
Musik	X	X	X
Physik	X	X	X
Russisch	X	X	X
Philosophie			X <sup>6</sup>
Politische Bildung	X	X	X
Polnisch		X	X
Psychologie			X <sup>7</sup>
Recht			X <sup>8</sup>
Sorbisch	X	X	X
Spanisch		X	X
Sport	X	X	X
Technik			X
Wirtschaftswissenschaft			X

1. Die hierzu angezeigten Fächer sind als Unterrichtsfach innerhalb des Lehramtes für die Primarstufe, außerhalb des primarstufenspezifischen Studienbereichs - nach den Regelungen der Lehramtsprüfungsordnung - wählbar.
2. Nach den Vorgaben der Lehramtsprüfungsordnung mit speziellen beruflichen Fachrichtungen kombinierbar.
3. in Planung
4. im Aufbau
5. siehe Fußnote 2
- 6.,7.,8 in Planung

# Anlage 9

07.12.1992

## Übersicht über Stellen und Personal

Philosophische Fakultät II

### Pädagogik

I Soll-Ausstattung							
Fachgebiet	B/ A/ R	Stellenausstattung				Summe	
		C4	C3	C2	C1	Ass/ wi.Mi.	Sonst/ WM4)
Summe Prof.							
Summe WM							
<b>A. Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik:</b>							
Allgemeine Pädagogik, Sp. Systemat. Päd., päd. Anthropol. ...	A	1				2	1 2
Allgemeine Pädagogik, Sp. Erziehungs- u. Sozialisationsst.	A	1				2	1 2
Allgemeine Pädagogik, Sp. Theorie päd. Institutionen ...	A	1				2	1 2
Pädagog. Soziologie m.d.Sp. Bildungssoziologie	A		1			2	1 2
Pädagog. Soziologie m.d.Sp. außerschul. Sozialisationsproz. ...	A		1			1	1 1
Historische Pädagogik m.d.Sp. Geschichte d. Pädagogik ...	A	1				2	1 2
Historische Pädagogik m.d.Sp. Histor. Sozialisationsforschung...	A	1				2	1 2
Schulpädagogik m.d.Sp. Theorie der Schule u.d. Lehrpl.ans.	A	1				2	1 2
Schulpädagogik m.d.Sp. Unterrichtstheorie, Allg. Didaktik	A	1				2	1 2
Schulpädagogik m.d.Sp. Psycholog. Didaktik, Lehr-Lern-For.	A	1				2	1 2
Didaktik d. Faches Päd. m. bes. Berücks. d. Sek-Stufendidaktiken	A		1			2	1 2
Bereich Medienpädagogik						1	0 1
Nicht zugeordnete Stellen 3)						15	0 15
		8	3			22	11 37
				Dauer: 8		Zeit: 14	
<b>B. Berufspädagogik:</b>							
a) Arbeitslehre (Metalltechnik)	A	1					1 2)
Arbeitslehre (Elektrotechnik)			1				1 2)
b) Lehrerbildung für Oberstufenzentren 1)		1	1			2)	2) 19
<b>C. Sonderpädagogik:</b>							
Allgemeine Behindertenpädagogik	A:	1				2	1 2
Psychologie der Behinderten	1 C4,	1				2	1 2
Lernbehindertenpädagogik	2 C3		1			1	1 1
Geistig. Behindertenpädagogik			1			1	1 1
Verhaltensgestörtenpädagogik			1			1	1 1
Nicht zugeordnete Stellen						2	0 2
		2	3			9	5 9
				Dauer: 6		Zeit: 3	
<b>D. Primarstufe:</b>							
Schulpädagogik m.d.Sp. Grundschulpädagogik	A	1				2	1 2
Grundschulpädagogik - Anfangsunterricht m.d.Sp. soz. Lern.	A		1				1 0
Grundschulpädagogik - Lernbereich Deutsch	C4/C3	1				2	1 2
Grundschulpädagogik - Lernbereich Mathematik			1				1 0
Grundschulpädagogik - Lernber. Sachunt. (Sp. soz. wi. B.)			1				1 0
Grundschulpädagogik - Lernber. Sachunt. (Sp. nat. tech. B.)	A		1				1 0
Grundschulpädagogik - Lernbereich musisch-ästhet. Erz.	A		1				1 0
Nicht zugeordnete Stellen						13	23 0 36
		2	5			17	7 40
				Dauer: 12		Zeit: 5	
Soll-Ausstattung insgesamt		13	12			48	38 25 105
davon: besetzt		0	0			+19	0
ausgeschrieben/Ruf erteilt		11	7				18
noch nicht besetzt/ausgeschrieben		2	5				7

1) unter dem Vorbehalt noch ausstehender Entscheidungen des Landes und nachfolgender Strukturentscheidungen der Universität  
 2) Die Anzahl der Stellen für WM im Bereich Berufspädagogik wurde noch nicht festgelegt (s.a. Fußnote 1). Die Anzahl 19 stellt einen vorläufigen Ansatz dar.

3) einschl. 4 Lehrkräfte für Medienpädagogik

4) auf Dauer

A = Ausgeschrieben  
 B = Besetzt

R = Ruf erteilt  
 V = Ausschreibung in Vorbereitung

Sp. = Schwerpunkt

# Anlage 10

07.12.1992

## Übersicht über Stellen und Personal

### Philosophische Fakultät II

#### Psychologie

I. Soll-Ausstattung										
Fachgebiet	B/ A/ R	Stellenausstattung						Summe Prof.	Summe WM	
		C4	C3	C2	C1	A.R.	Ass./wi.Mi. Dauer Zeit			
Allgemeine Psychologie, Sp. Kognitionspsychologie	A	1					1	1	1	2
Allgemeine Psychologie, Sp. Handlungsregulation (...) C3/C4	A	1					1	1	1	2
Sozialpsychologie m.d.Sp. Analyse soz.Systeme u.Org. ...	A		1						1	0
Entwicklungspsychologie	A	1					1	1	1	2
Persönlichkeits- und differentielle Psychologie ...	A		1						1	0
Pädagogische Psychologie	V	1					1	1	1	2
Klinische Psychologie	V	1					1	1	1	2
Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie	V	1					1	1	1	2
Didaktik der Psychologie			1							
Nicht zugeordnete Stellen (Pool)							6	9	0	15
Soll-Ausstattung insgesamt		6	3				12	15	8	27
davon: besetzt		0	0						0	
ausgeschrieben/Ruf erteilt		3	2						5	
noch nicht besetzt/ausgeschrieben		3	1						4	

II. Ist-Stellenbesetzung (einschl. Ausschreibungen und Berufungszusagen)														
Stand am	Professoren			Doz.	OAss.	wAss. Dauer	wAss. befr.	wiMi (bes. Stell.)	wiMi (zuges. Stell.)	Lekt.	LHD	Dek- ass./ WS	Summe Prof.	Summe WM
	C4	C3	BAT											
-01.10.1992 -	3	0	1	1	0	2	4	0,0	0	1	3	1	4	12,0
-31.12.1992 -													0	0,0
-31.12.1993 -													0	0,0
-31.12.1994 -													0	0,0
-31.12.1995 -													0	0,0
-31.12.1996 -													0	0,0

A = Ausgeschrieben

B = Besetzt

R = Ruf erteilt

V = Ausschreibung in Vorbereitung

Sp. = Schwerpunkt

so11st3.wj1

Appendix A

Table 1

Table 2

Table 3

Table 4

Table 5

The following tables provide a detailed breakdown of the data collected during the study. Each table includes a title, a description of the variables measured, and the corresponding numerical values. The data is presented in a clear and concise manner, allowing for easy comparison and analysis.

Table 1: Summary of participant demographics. This table includes information on the number of participants, their age range, and their gender distribution.

Table 2: Results of the pre-test. This table shows the scores achieved by participants on the pre-test, along with the mean and standard deviation for each item.

Table 3: Results of the main study. This table displays the scores for each item in the main study, along with the mean and standard deviation.

Table 4: Results of the post-test. This table shows the scores achieved by participants on the post-test, along with the mean and standard deviation for each item.

Table 5: Comparison of pre-test and post-test results. This table compares the scores from the pre-test and post-test, highlighting any significant changes in the data.

The data presented in these tables indicates a significant improvement in scores from the pre-test to the post-test. This suggests that the intervention was effective in addressing the issues identified in the pre-test. The mean scores for each item in the main study are also presented, providing a clear picture of the overall performance of the participants.

The standard deviation values provide additional information about the spread of the data. A smaller standard deviation indicates that the scores are more closely clustered around the mean, while a larger standard deviation indicates a wider range of scores.

The comparison of pre-test and post-test results shows that the majority of participants achieved higher scores on the post-test. This is particularly evident for items 1 through 5, where the mean scores increased significantly. However, there was a slight decrease in scores for item 6, which may be due to a change in the way the item was measured or a shift in the participants' understanding of the concept.

Overall, the results of the study are promising and suggest that the intervention has a positive impact on the participants' performance. Further research is needed to explore the long-term effects of the intervention and to identify the factors that contribute to the observed improvements.

The following tables provide a detailed breakdown of the data collected during the study. Each table includes a title, a description of the variables measured, and the corresponding numerical values. The data is presented in a clear and concise manner, allowing for easy comparison and analysis.

Table 1: Summary of participant demographics. This table includes information on the number of participants, their age range, and their gender distribution.

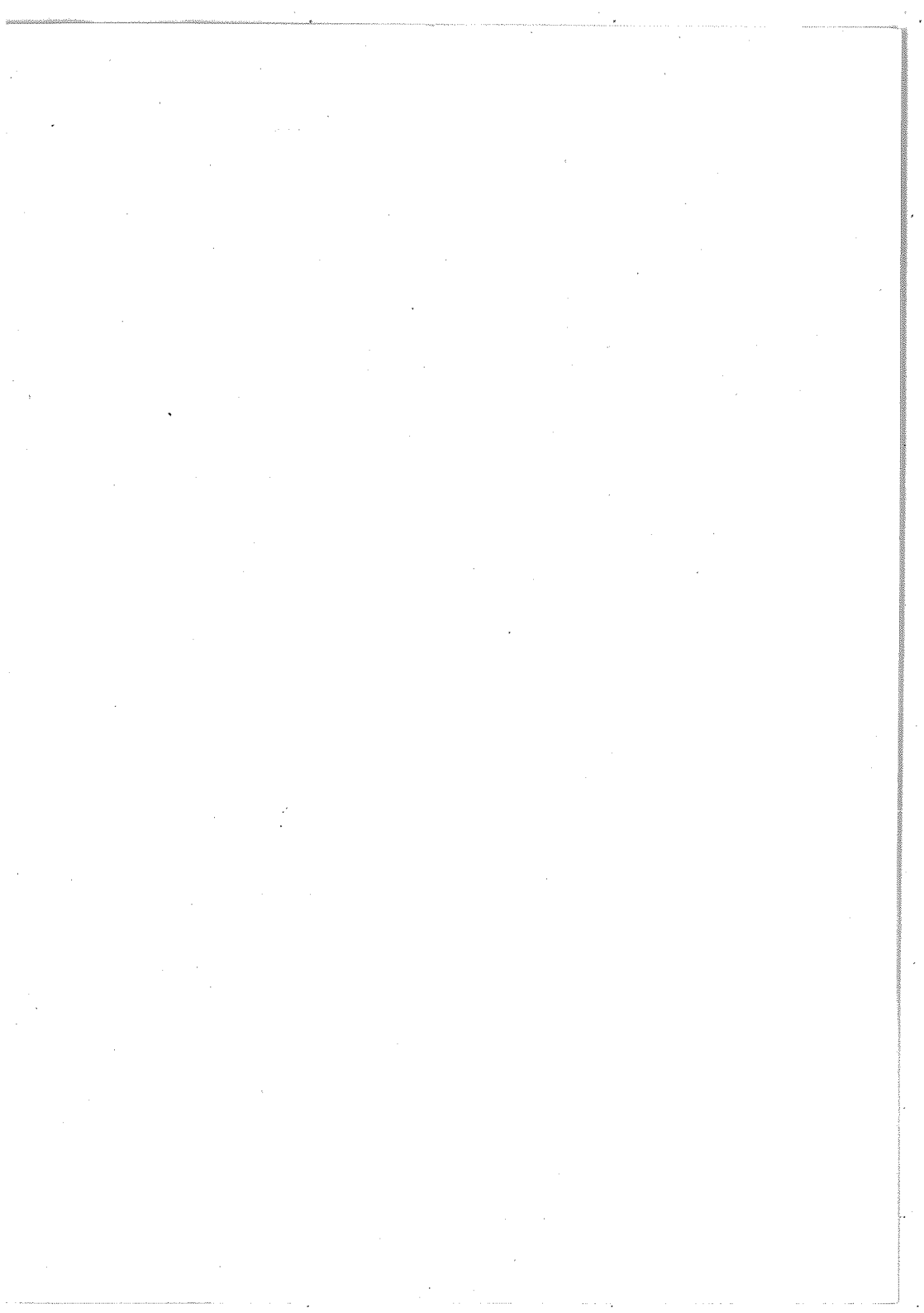
Table 2: Results of the pre-test. This table shows the scores achieved by participants on the pre-test, along with the mean and standard deviation for each item.

Table 3: Results of the main study. This table displays the scores for each item in the main study, along with the mean and standard deviation.

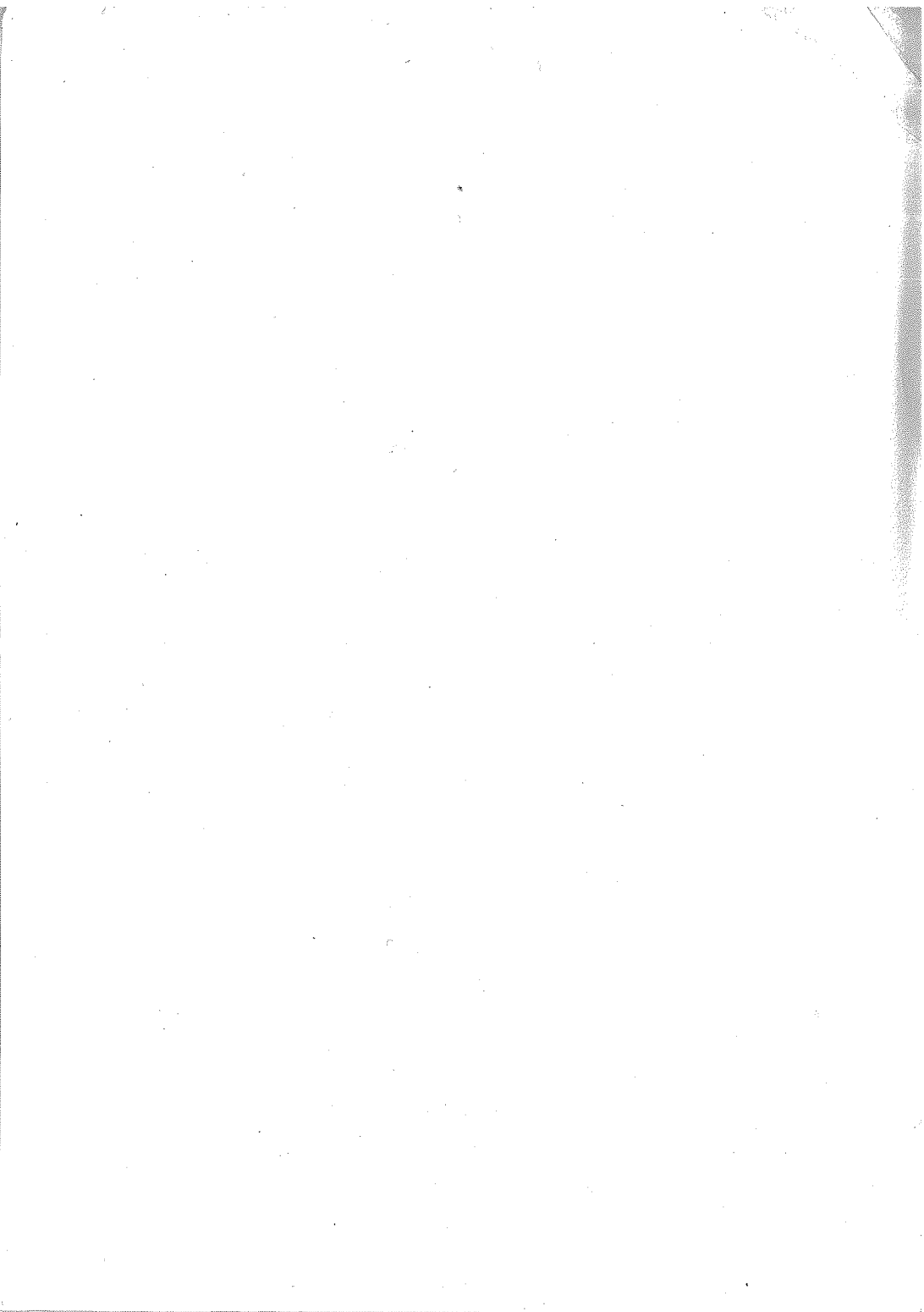
Table 4: Results of the post-test. This table shows the scores achieved by participants on the post-test, along with the mean and standard deviation for each item.

Table 5: Comparison of pre-test and post-test results. This table compares the scores from the pre-test and post-test, highlighting any significant changes in the data.









**Impressum:**

**Herausgeber:** Der Gründungsrektor der  
Universität Potsdam  
**Unveränderte Auflage:** 500 Exemplare  
**Druck:** AVZ der Universität Potsdam  
Potsdam, Mai 1993